مركز دراسات الوحدة العربية

العرب والتربية والحضارة

الاختيار الصعب

الدكتور محمد جواد رضا

العرب والتربية والحضارة

الاختيار الصعب

مركز دراسات الوحدة العربية

العرب والتربية والحضارة

الاختيار الصعب

الدكتور محمد جواد رضا

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص. ب: ٦٠٠١ - ١١٣ - بيروت - لبنان
تلفون: ٨٠١٥٨٢ - ٨٦٩١٦٤ برقياً: «مرعربي»
تلكس: ٢٣١١٤ مارابي. فاكسيميلي: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)
(٢١٢ - ١) ٤٧٨١٣٠٣

حقوق النشر محفوظة للمركز
الطبعة الثالثة: مزيدة ومنقّحة
تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٩٣
الطبعة الأولى: الكويت: ١٩٧٩
الطبعة الثانية: الكويت: ١٩٨٧

الإهداء

إلى زوجتي

سعاد شوقي عبد الكريم

التي ليس لي ما أقوله فيها أجمل مما قاله

رسول الله في خديجة بنت خويلد ...

وَاللهِ إنّي لَأُحِبُّ حبيبها ...

نصرتني إذْ خذلني النّاس ...

محمّد جواد

المحتويات

الإهداء ٥
مقدمة ٩

الفصل الأول : الحضارة والتربية: تحديد المفاهيم ١٥
أولاً : الحضارة ١٨
ثانياً : التربية ٢٥

الفصل الثاني : الفكر التربوي في الحضارة الهيلينية ٣٣
مدخل عام ٣٥
أولاً : العصر الهومري (١٢٠٠ ـ ٤٣١ ق.م) ٣٧
ثانياً : العصر الأفلاطوني (٤٣١ ـ ٣١ ق.م) ٥٨
ثالثاً : العصر الامبراطوري (٣١ ق.م ـ ٤٠٠ م) ٧٢

الفصل الثالث : الفكر التربوي في الحضارة العربية الإسلامية ٧٩
أولاً : على تخوم زمن جديد ٨١
ثانياً : الحدود الثقافية للفكر التربوي العربي الإسلامي ٩٤
ثالثاً : اللقاء العظيم.. الإسلام والفلسفة اليونانية: ميلاد فكر جديد ٩٨

رابعاً : الواحد والمتعدد في الفكر التربوي
العربي الإسلامي ١١١
خامساً : بيانيون ومحافظون ١٢٠
سادساً : عقلانيون ومجدّدون ١٣٩
سابعاً : ابن خلدون وتأسيس المنهج الذرائعي ١٥٠
ثامناً : هل من نظرية تربوية؟ ١٦٠
تاسعاً : زمن الضمور والتلاشي ١٦٩

الفصل الرابع : تجدد المواجهة مع الغرب ١٧٣

أولاً : الفكر التربوي في الحضارة الاشتراكية ١٧٥
ثانياً : الفكر التربوي في الحضارة الرأسمالية ١٩٠

الفصل الخامس : العرب والتربية والاختيار الحضاري:
تحدي الخيارات الصعبة ٢١٣

أولاً : دروس التجربة الأولى ٢١٥
ثانياً : العودة إلى مركزية الفرد في العملية التربوية ٢٢٨
ثالثاً : تهديد التخلّف النوعي في الثقافة والفكر ٢٣٥
رابعاً : التربية والتنمية الناقصة في الوطن العربي ٢٤٤
المراجع ٢٤٩
فهرس ٢٥٧

مُقَـــدِّمَـــة

حيث تنتهي الأشياء . . . تبدأ الأشياء

في سنة ١٩٧٩ صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب باسم العرب والتربية والحضارة - دراسة في الفكر التربوي المقارن، وكان الهدف الأبعد منه دراسة الفكر التربوي العربي الإسلامي مقروناً بنظائره في النظم الحضارية الكبرى، قديماً وحديثاً، في محاولة لتعيين مكانة هذا الفكر من حركة التاريخ الإنساني العام وتبين خصائصه المميزة في عصور ازدهاره ووهنه، ثم تصور الدور الذي يجب أن يلعبه في الزمن الحاضر ليسهل على العرب مهمة انتسابهم إلى العصر الذي يعيشون فيه ويجنبهم عواقب الانعزال عن روحه وحضارته.

يوم ولد الكتاب في هيئته الأولى لم أكن أحسب أن ستكون له - من بين كتبي الأخرى - علاقة روحية متميزة بي، سلسلة من تجدد الوعي بموضوعه كلما درسته ودرّسته مع طلابي، وكلما طويت عليه عاماً آخر من حياتي الأكاديمية. وكانت ضرورات تدريسه تأخذني كل عام إلى مظان مستجدة ومثيرة لنوع جديد من الإدراك لحدوثات كانت غائبة أو مغيّبة تنفرز منها رؤى جديدة ذوات دلالات تربوية واجتماعية غير مسبوقة، فأعود أنبّش في مستودع التأملات التاريخية ملتمساً لها تفسيراً أو تبريرا. في بعض مراحل هذه الرحلة مع الكتاب، كاد يستعصي عليّ تفسير تمنّعنا على المنطق العلمي ومنطق الواقع ماضياً وحاضرا. فنحن، حتى اليوم، ما نزال نتعامل مع العلم على صعيدين غير متجانسين. وكتبنا المدرسية تضطرب اضطراباً قبيحاً بين منطق العلم والمنطق الغيبي. فنحن في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا والرياضيات علميون ننهج نهج العلم الطبيعي في معالجته قضايا الكون والانسان. فإذا تحوّلنا إلى دروس اللغة والتاريخ والاجتماع بدأنا نتكلّم بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم. . . لسان يطغى عليه الميل الواضح إلى تعجيز العقل وتوهين المنطق العلمي وإرجاع أمور الحياة والانسان إلى الغيب، وطبع عقل الناشئة بالانبهار بظواهر الطبيعة بدلاً من ربط هذه الظواهر بعللها الطبيعية ونظام عملها والسنن الضابطة إياها. وعندما يلتقي هذان التياران في عقل المتعلم ينجم عن التقائهما حال من التمزّق الفكري لشدة ما بين طبيعتهما من التناقض والتضاد. إن

هذا الحال، في تقديري، هو اعضال أو تعاضل ظلّ يؤرقني حتى وجدت له عند الشهرستاني تفسيراً من نوع ما. يقول الشهرستاني في **الملل والنحل**: «إن العرب والهنود يتقاربان على مذهب واحد، وأكثر ميلهم إلى تقرير خواص الأشياء والحكم بأحكام الماهيات والحقائق واستعمال الأمور الروحانية. والروم والعجم يتقاربان على مذهب واحد، وأكثر ميلهم إلى تقرير طبائع الأشياء والحكم بأحكام الكيفيات والكميات واستعمال الأمور الجسمية»[1]. وينبغي أن نقف هنا وقفة تدقيق لما يقوله الشهرستاني لكي نفهم مغزاه وخطورته.

إن أساس النظام الفكري الأول (لدى العرب والهنود):

١ ـ تقرير خواص الأشياء... أي ظواهرها الخارجية.

٢ ـ الحكم بأحكام الماهيأت والحقائق... أي القطع بماهية الأشياء وحقيقتها بالنظر الخارجي من دون الكشف عن طبيعتها الفعلية.

٣ ـ استعمال الأمور الروحانية... أي استعمال التأمل المثالي في إدراك حقائق الأشياء.

أما النظام الفكري الآخر (لدى الروم والعجم)، فإن أسسه العامة هي:

١ ـ تقرير طبائع الأشياء... أي استقراء طبيعة الأشياء ذاتها التي تقرر خصائصها.

٢ ـ الحكم بأحكام الكيفيات والكميات... أي التعامل الموضوعي المادي مع الأشياء واجتناب إصدار الأحكام الأخلاقية عليها من الخارج.

٣ ـ استعمال الأمور الجسمانية... أي اجتناب الأحكام التأملية على الأشياء والتسليم بوجوب التعامل مع الواقع تجريبيا.

إننا اليوم أمام المقارنة نفسها أو التعارض ذاته بين هذين النمطين العقليين اللذين سجلهما الشهرستاني، وإن ألفاً من السنين تفصل بيننا وبينه، لم تختصر الفجوة بين نظام تفكيرنا والنظام الآخر. لا ريب أن هذا هو الذي يجعل مناهجنا التعليمية خليطاً، معدوم الذاتية، من أشياء كثيرة لا يمثّل المنطق العلمي فيها اختياراً تربوياً متميزا.

في تعاملي مع نشأة الفكر التربوي العربي المعاصر خلال العقدين الأخيرين، كانت تقلقني قلقاً شديداً الكيفية التي ندرس بها التاريخ العربي الاسلامي من دون تيقّظ لافرازاتها المعوّقة في عقل الأمة الجمعي (نظام ردود فعلها للأحداث الكبرى)، وفي عقول أفرادها. ويوم وضعت عام ١٩٧٨ مبحثي عن «تدريس التاريخ وشخصية البعد الواحد في المجتمع العربي»، كنت مأزوماً روحياً بعلاقتنا الفريدة بتاريخنا، هذه العلاقة التي تسحب الماضي على الحاضر وتحكمه حكماً يُضعف امكانات التقدم فيه. لقد كنت أحس احساساً غامضاً أن هذه العلاقة تزرع في أجيالنا الجديدة شعوراً بثبات الزمن أو تداخل الأزمنة الثقافية وتجمّد تفكيرنا

---

(١) أبو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، **الملل والنحل** (بيروت: دار الفكر، [د. ت.])، ص ١٠.

في زمان ثقافي عديم الأبعاد والحدود. طفقت أحمل هذه المحنة الصامتة معي أحاذر ألّا تندّ مني مخافة الظن بواحديّتي أو وحدانيتي في معاناة هذا الهاجس المقضّ الذي نُؤتُ به كثيراً حتى وجدت محمد عابد الجابري يفصح عن توجسه معضلة «الزمن الثقافي العربي» الذي «لم يتم تثبيته ولا تعريفه ولا تجديده» رغم «أننا نفصل بين (١) العصر الجاهلي و(٢) العصر الاسلامي و(٣) عصر النهضة... ولكن هذا الفصل سطحي تماماً، فنحن لا نعيشه في وعينا ولا في تصورنا كمراحل من التطور ألغى اللاحق منها السابق، ولا كأزمنة ثقافية تتميز من بعضها بميزات خاصة تجعلها متصلة أو منفصلة. بل بالعكس.. إننا ننظر إلى هذه العصور كجزر منفصلة كل منها معزولة عن الأخرى.. والنتيجة هي حضور هذه الجزر الثلاث في الوعي العربي الراهن متزامناً.. نقصد بذلك أن الواحد منا عندما ينتقل بوعيه من العصر الجاهلي إلى العصر الاسلامي إلى عصر النهضة لا يشعر أنه ينتقل من زمن إلى زمن بل ربما يحس فقط أنه يقفز من مكان إلى آخر...». «إن هذه الملاحظة تقودنا إلى ملاحظة أخرى نعبّر عنها بتداخل الأزمنة الثقافية في فكر المثقف العربي وذلك على الصعيدين المعرفي والايديولوجي. فعلى الصعيد المعرفي ما زال المثقف العربي كما كان في العهد الأموي.. يستهلك معارف قديمة على أنها جديدة.. وأما على الصعيد الايديولوجي فإن هذا المثقف يعيش في وعيه صراع الماضي متداخلاً مع أنواع الصراعات الأخرى التي يشهدها حاضره». لقد ترتب على تداخل الأزمنة الثقافية هذا وضع مأساوي فعلاً يسميه الجابري بظاهرة «المثقفين الرحّل» الذين «يرحلون عبر الزمان الثقافي العربي من المعقول إلى اللامعقول.. من اليسار إلى اليمين بسهولة لا تكاد تصدق»[٢].

إن هذا الاضطراب الذهني هو بعض نتائج هزيمة الفكر العقلاني في الحضارة العربية الاسلامية لمصلحة الفكر النقلي. ولقد رأينا كيف كان العقلانيون يقولون بلسان ابن رشد وأمثاله: «إن من يرفع السببية يرفع العقل ويبطل العلم»... وكيف كان النقليون، بلسان الغزالي، يرفضون هذا المنطق رفضاً غير مساوم على اعتبار أن «السببية» تؤدي إلى إنكار «المعجزة» التي هي أساس النبوات. وكان هذا الرفض كارثة حقيقية على الفكر العربي لأنه ألغى الأسلوب التحليلي التعليلي في فهم الظواهر الطبيعية والاجتماعية، وجعل من الممكن القول بوقوع الأشياء من دون سبب، أو القول بوجود السبب وعدم حدوث الظاهرة، وردّ كل شيء إلى الغيب وإلى الارادة غير الانسانية، كما ألغى حتى حق الانسان في البحث عن سبب يوضح أو يفسر ما يقع حوله من الأشياء، لأن الاقتران بين ما يعتقد، في العادة، سبباً وبين ما يعتقد مسبباً، ليس ضرورياً، وفي المقدور خلق الشبع من دون الأكل وخلق الموت من دون جزّ الرقبة وإدامة الحياة مع جزّ الرقبة... كما يقول الغزالي. لقد كان المضمون السياسي والاجتماعي لهذا القول خطيراً لأننا، بالمعيار نفسه، يمكن أن نقول قد يكون هناك فقر من دون تخلف واستغلال اقتصادي، ويمكن أن يكون هناك خنوع اجتماعي من دون كبت سياسي.

إن تربيتنا المعاصرة ما تزال عاجزة عن حسم الموقف لصالح المنطق العلمي ممثلاً بالسببية العلمية وتربية الناشئة عليها، لأنها تتعامل تعاملاً رغائبياً مع هذين النمطين الفكريين المتعارضين، فتضع أحدهما إلى جانب الآخر غير واعية الآثار التخريبية لهذه الازدواجية الفكرية في عقول الناشئة.

---

(٢) محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٤)، ص ٤٤ ـ ٤٥.

لقد ترك فينا الموقف العدائي الذي اتخذه أهل النقل من العلوم العقلية ـ وهي علوم اليونان والملل الأخرى ـ توجّس كل ما لا ينتسب إلى العلوم النقلية أو لا يتفق معها. وقد تنبّه العقلانيون المسلمون لأخطار الانغلاق إزاء ما عند الأمم الأخرى من علوم وفنون، وحذّروا منه وطالبوا بوجوب التعاطي الفكري بين المسلمين وغيرهم سواء «أكان ذلك الغير مشاركاً لنا أو غير مشارك في الملة»، لأن «الآلة التي تصح بها التزكية ليست تُعتبر في صحة التزكية بها كونها آلة مشارك لنا في الملة أو غير مشارك إذا كانت فيها شروط الصحة»، كما يقول ابن رشد[3].

لقد ظل هذا التخوّف من التعامل مع ما عند الأمم الأخرى من فنون العلم والفكر تقليداً ثابتاً في موروثنا الثقافي، وبخاصة بعد أفول نجم الحضارة العربية الاسلامية، ولكنه اكتسب درجة أعلى من الحدة في الأزمنة الحديثة فصار يسمى «غزواً ثقافيا». إن وعينا التجربة الغنية المغنية التي أقدم عليها المأمون في تأسيس دار الحكمة في بغداد، ينبغي أن يعلمنا درساً مهماً في التفريق بين «الغزو الثقافي» و«التبادل الثقافي» بين الأمم. إن الأمم القوية لا تخاف من التبادل الثقافي. أما الأمم الضعيفة أو المغلوبة فهي وحدها التي تتعرض للغزو الثقافي لأنها تقلّد غالبيها، وتحاكيهم من موقع الضعف. وليس في مجمل تراثنا العربي الاسلامي ما يبرر لنا أن نتصرف تصرف الأمم المغلوبة.

لقد ظلت هذه المراجعات للنفس والكتاب تدفعني إلى محاولة تفسير كلّي للعقبة الكبرى التي تعثّرت عليها حركة تقدم الفكر العربي، وفكره التربوي على وجه الخصوص. ورغم ما في النكسات الكبرى في تاريخنا من قدرة على توفير تفسير جيد لهذا الكساح الحضاري الذي منينا به، فقد ظلت قضية ضرب العقلانية العربية على يد القادر بالله، بكل ما أورثته وما رمزت إليه، هي التفسير الأكثر إقناعاً بعلة النكوص. لقد كان كتاب **الاعتقاد القادري**، وما نجم عنه من فتك بأهل الرأي والفلسفة، تقويضاً محزناً لكل ما بنته الحركة العقلانية الاسلامية في عصر المأمون، وتوطئة لمد غامر من ظلام التمزق الطائفي والمذهبي، وغرقاً شاملاً في السلفية غير المحصة، وتمهيداً لحقبة طويلة من معاداة العقلانية والتفكير العلمي.

يقول ابن الأثير في أحداث سنة ٤٠٨هـ: «استتاب القادر بالله الخليفة فقهاء المعتزلة، فأظهروا الرجوع وتبرأوا من الاعتزال والرفض والمقالات المخالفة للإسلام، وأخذت خطوطهم بذلك وأنهم متى خالفوا حلّ فيهم النكال والعقوبة ما يتعظ به أمثالهم. وامتثل محمود بن سبكتكين أمر أمير المؤمنين في ذلك واستنّ بسنته من أعماله التي استخلفه عليها من بلاد فارس وغيرها في قتل المعتزلة والرافضة والاسماعيلية والقرامطة والجهمية والمشبّهة وصلبهم وحبسهم، ونفاهم وأمر بلعنهم على المنابر، وأبعد جميع طوائف أهل البدع ونفاهم عن ديارهم، وصار ذلك سنّة في الإسلام»[4]. لقد كان كل هذا سيئا. ولكن تعقيب ابن الأثير عليه واستعداؤه ذوي السلطان على أهل المعرفة والعقل كان أسوأ وأقبح. قال ابن الأثير معقّباً على قتل وذبح

---

(٣) أبو الوليد محمد بن أحمد ابن رشد، فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال (بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩)، ص ١٣.

(٤) أبو الحسن علي ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق أبي الفداء عبد الله القاضي، ط ٣ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧)، ج ١٢، ص ٧.

وصلب ونفي هذه الفئات المفكرة الاسلامية: «ولو فعل حكامنا في عصرنا الحاضر مثل فعلهم لقضوا على الزنادقة والملحدين وغيرهم»[٥].

لقد جعلتني هذه التجددات في الوعي أعيد تصوري للتجربة الحضارية العربية وما تحمله من مؤشرات على تعيين وجهتنا الجديدة في التاريخ. لقد كان قدرنا التاريخي أن نلتقي مع الفكر اليوناني وأن ننفعل به وأن نصطرع معه، أن نعلّمه ونتعلم منه. وكان هذا اللقاء العظيم بين حضارتين كبريين يوشك أن يلقّح انقلاباً بعيد الغور في الحالة الحضارية العربية الاسلامية في مختلف وجوهها، لولا أن ائتمرت به زُمر الخوف من التقدم، فاغتالته. وعلى هذا، وجدتُ أن الإخراج الجديد للكتاب يجب أن يكرّس مساحة أوسع لهذه الرؤية الجديدة، فرفعت منه الفصل المكرس لدراسة الفكر الصيني القديم لأنني لم أجد لهذا الفكر أثراً واضحاً في تشكيل الفكر التربوي العربي الاسلامي، في ما عدا ما تأثرت به التربية الصوفية الاسلامية من زهديات الصين القديمة.

ومن ههنا، فإن قرّاء هذه الطبعة الجديدة سيجدون الكتاب يتمحور حول اللقاء العظيم بين الاسلام والفلسفة اليونانية، وما تمخّض عنه وما كان يحتمل أن يتمخّض عنه من مزيد من التحوّلات الفكرية والاجتماعية في الحياة العربية، لو لم تنتكس هذه الحياة نكستها الكبرى على عقبة كتاب **الاعتقاد القادري**. ولهذا الغرض أبقيت على الفصلين المتعلقين بالحضارة الرأسمالية والحضارة الاشتراكية المعاصرتين، لاقتناعي بعودة اللقاء بين الفكر العربي والفكر الهيليني الجديد من خلال هاتين الحضارتين، وبأننا ما لم نفهم هذه الهيلينية الجديدة ونتفاهم معها فإن تزحزحنا عن مواقعنا الحالية يظل أمراً في غاية العسر. لا شيء ينبغي أن يثبطنا عن المضي قُدماً لإتمام هذا اللقاء فهماً وتفهّماً وتفاهماً، لأننا نقف على أرض صلدة من قدرة العطاء الحضاري الغني التي تؤهلنا لهذه المهمة. إن القيم العليا التي حملها العرب إلى العالم باسم الاسلام وبهداية منه، والتي جعلت منهم قوة أخلاقية هادية في العصور الوسطى، هذه القيم ما تزال حية في رحم الأمة، وكل ما تحتاج إليه لتعود فاعلة في الناس والأشياء هو تحويلها إلى مسلكيات ملزمة نعيد من خلالها بناء المجتمع بناءً مادياً وروحياً يلائم بيننا وبين العالم الذي نعيش فيه. وهكذا تبدأ الأشياء من حيث كان مظنوناً أنها انتهت.

لا يجمل بهذا الحديث أن يختتم من دون كلمة شكر. لقد كان الاهتمام الذي أبداه الأخ خير الدين حسيب بهذا الكتاب قوة الحفز التي جعلتني أنشط لمراجعته وتوسيعه وإعادة تصميم بنيته الداخلية، وأخرجه مخرجه الجديد. حقاً... أن يحفزك انسان لممارسة عمل جاد في زمن القنوط... هو فعل استثنائي وهو يقتضيك عرفاناً بفضل أكبر من الشكر.

محمد جواد رضا

عمّان، ١ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٢

---

(٥) المصدر نفسه.

الفصل الاول

الحضارة والتربية.. تحديد المفاهيم

«إن جميع الحركات الاجتماعية تنطوي - في ماتنطوي عليه - على صراعات تنعكس بدورها على الجدل العقلي. وقد لا يكون من علامات الصحة ألّا يصبح اهتمام اجتماعي عظيم، كالتربية، مسرحاً للصراع النظري والعملي. . .».

جون ديوي(1)

الحضارات أرحام الفكر التربوي، والفكر التربوي - أياً كانت طبيعته ومنحاه - هو أداة الحضارة ووسيلتها في تخليد ذاتها وضمان انسيابها وتناقلها بين الأجيال. إن هذا، بطبيعة الحال، لا يلغي فعل التربية في الحضارة، لكنه يرسم دور هذا الفعل ويحدد مداه. وهو لا يفترض، بالضرورة، سبق الحضارة على الفكر التربوي، ولكنه لا يجعل الفكر التربوي لاحقاً بها. فبمحض أن تعي حضارة ما، ذاتها، تحرص على حماية تلك الذات من عوامل الانحلال والاندثار. وعندما يقع هذا الوعي، يتولّد التفكير في التربية، ويولد معه القلق الخلّاق على التماس خير الوسائل وأجداها في حفظ الذات الحضارية، أي يبدأ الفكر التربوي. تلك ظاهرة عامة وثابتة في تاريخ الحضارات البشرية كلها.

لاستجلاء طبيعة العلاقة التفاعلية بين الحضارة والتربية، ينبغي أن نبدأ بتحديد مفاهيمنا عن كلٍّ منهما على ضوء المذاهب العامة في ميادين الاجتماع والفلسفة والتاريخ.

---

(1) John Dewey, *Experience and Education* (New York: Macmillan Company, 1938).

أولاً: الحضارة

أنثروبولوجياً، تتعدد المفاهيم عن الحضارة بتعدد المدارس الفكرية، على أنه يمكن تشخيص أربعة مفاهيم عامة في هذا الصدد:

١ ـ مذهب ينظر إلى الثقافة culture والحضارة civilization على أنهما مفهومان مترادفان.

٢ ـ مذهب آخر يفهم الحضارة بمعنى الثقافة عندما تتميز الأخيرة بدرجة أعظم من التعقيد وبعدد كبير من الخصائص المميزة.

٣ ـ مذهب ثالث ينظر إلى الحضارة على أنها الثقافة حين تتميز الأخيرة بعناصر وخصائص متقدمة نوعياً qualitatively وممكنة القياس ببعض معايير التقدّم.

٤ ـ مذهب رابع يعارض الحضارة بالثقافة على اعتبار أن «الثقافة» ترمز إلى تلك الأفكار والابتكارات الانسانية المتعلقة بالأساطير mythology والدين religion والفن art والأدب literature، على حين أن «الحضارة» هي مجال الابتكارات الانسانية المتعلقة بالعلوم والتقانة (التكنولوجيا).

لقد اتجه الروّاد الأوائل في ميدان الانثروبولوجيا الثقافية culutral anthropology إلى معادلة الحضارة بالثقافة. فذهب E.B. Tylor في كتابه **الثقافة البدائية** *Primitive Culture* (١٨٧١)، إلى القول بأن الثقافة أو الحضارة ـ مأخوذة بمعناها العرقي ethnographic ـ هي ذلك الكلّ المعقّد الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والتقاليد، وأية قدرات وعادات أخرى يكتسبها الإنسان من خلال عضويته في المجتمع.

أما الأنثروبولوجيون الذين اشترطوا وجود تقويم معياري (أو معايير تقويمية evaluative criteria)، لإمكانية الحكم على ثقافة ما بالتحضّر، فقد كانوا متردّدين في استعمال المعايير الأخلاقية لهذا الغرض، وحبّذوا، بدلاً من ذلك، استعمال معايير يكون القياس بها ممكناً وفقاً لنمط norm، معيّن من أنماط الكفاية الداخلية internal efficiency.

فريق ثالث من الأنثروبولوجيين أضافوا إلى هذين المعيارين ـ العلم والتقانة (التكنولوجيا) ـ معياراً ثالثاً مما يمكن ملاحظته موضوعياً، مثل قيام المدن والتنوّع في السكان population heterogeneity، مشفوعاً بتقسيم معقّد للعمل complex devision of labour، ونوعية تركز القوة الاقتصادية والسياسية في المجتمع. وفي هذا الصدد يقول V.G. Child في كتابه **التطور الاجتماعي** *Social Evolution* (١٩٥١):

«إن الخصائص المميزة لحضارة ما، من سواها، هي التجمعات السكانية الكبيرة في المدن والتمايز في ما بين المنتجين الأوّلين primary producers، من سكانها، كالسمّاكين والفلاحين، وبين أصحاب الصنائع المتخصصين، كالتجار والموظفين ورجال الدين والحكام. ومن هذه الخصائص، توزيع فعّال للقوة السياسية والاقتصادية واستعمال الرموز العرفية conventional symbols لتدوين المعلومات ونقلها من جيل إلى آخر ـ

الكتابة - وكذلك المقاييس العرفية في الأوزان والمكاييل والزمان والمكان التي تقود بدورها إلى قيام العلوم الرياضية والتقويمية. . .»[٢].

تيار رابع بين الأنثروبولوجيين يمثله R.M. MacIver في كتابه **المجتمع، تركيبه وتبدله** *Society, Its Structure & Change* (١٩٣١)، يميل إلى فصل معنى الثقافة عن معنى الحضارة، ويحصر معنى الأولى بصور التعبير عن الحياة كالدين والفن والأدب والغايات الأخلاقية العليا للحياة. وفي هذه الحالة، تعني الحضارة كل الفنون الآلية والتنظيمية التي ابتكرها الانسان من خلال جهوده للسيطرة على ظروفه الحياتية. هذه الفنون الآلية والتنظيمية تشمل، في ما تشمل، التقنيات والوسائل المادية المستعملة في الحياة الاجتماعية. وواضح أن هذا المذهب الأخير يقوم على التمييز بين تلك الأشياء ذات الطبيعة التراكمية cumulative التي يسهل قياسها، وبين نظائرها ذات الطبيعة النوعية qualitative، وفي هذه الحالة يُنظر إلى الثقافة والحضارة على أنهما مشتقان متوازيان ومتلازمان في الحياة الإنسانية.

فلسفياً، يكتسب مفهوم الحضارة معاني ثلاثة:

١ - الحضارة مجموعة فرضيات مسبقة presuppositions، تتحكم في تفكير الإنسان في الأشياء وعلاقته بالكون والوجود. وقد طرح هذا التفسير T.E. Hulme في كتابه **تأملات** *Speculations*، الذي نشره عام ١٩٣٦: «كل حضارة تقوم على عدد من الفرضيات المسبقة حول الانسان والطبيعة الانسانية وطبيعة العالم والأشياء الأكثر قيمة من سواها، هذه المعتقدات العامة conventions، هي في الغالب غير واعية unconscious أو استبطانية subconscious، أو هي كذلك بالنسبة إلى أكثرية الأفراد، على الأقل. إنها تُعد جزءاً من طبيعة الأشياء، ولذا فهي نادراً ما تناقش أو تمحص. إن الفرضيات assumptions، والمعتقدات beliefs، التي تُقبل كـ «حقائق» facts، تقرّر طرقنا في النظر إلى الأشياء كما انها تقرّر المعايير والمؤسسات الاجتماعية. إنها أشبه ما تكون بالنوافذ أو الكوى التي ننظر من خلالها إلى عالمنا. إننا لا نراها، ولكننا نرى أشياء أخرى من خلالها. وعلى هذا، ففي كل عصر من العصور تبرز بعض المعتقدات، كتقريرات أو صياغات للحقائق أو كقطاعات ضرورية للعقل الإنساني يتحرّك في حدودها»[٣].

٢ - الحضارة مجموعة الأفكار والمثل التي يعيش بها الإنسان. وقد أجمل هذا التفسير هارولد تايتوس Harold H. Titus في كتابه **القضايا الحيّة في الفلسفة** *Living Issues in Philosophy*. قال تايتوس:

«. . . الحضارة، أساساً، هي مجموعة من الأفكار ideas، والمثل ideals، يعيش بها الإنسان مجسّمة في أحكام حياتية وفي مؤسسات اجتماعية. وهي تعطي الحياة وحدتها ومعناها. وعندما ينساها الناس، أو عندما تعجز عن أن تكون قوّة دافعة، فإن الحضارة تبدأ بالسقوط. . .»[٤].

٣ - الحضارة هي مجموعة القيم الروحية التي يسلّم الإنسان بصوابها وثباتها، كما يرى رونيه أوبير. الحضارة هنا تعني «شيئاً آخر غير مجموع قواعد التأدّب أو العادات الرقيقة، كما كان ينزع إلى

(٢) Vere Gordon Childe, *Social Evolution* (London: Watts, 1951), p. 161.

(٣) Thomas Ernest Hulme, *Speculations: Essays on Humanism and the Philosophy of Art*, edited by Jacob Epstein (London: Routledge and Kegan Paul, 1936), p. 78.

(٤) Harold Hopper Titus, *Living Issues in Philosophy: An Introductory Textbook*, 2nd ed. (New York: American Book Company, 1953), p. 3.

تعريفها الكتّاب الأوائل الذين استخدموا كلمتي تحضير وتحضّر. كذلك ليس فيها أي شيء مشترك مع امتلاك منظومة من المؤسسات السياسية أو القانونية أو النظم الاقتصادية. ولا هي تعرّف أيضاً ـ كما يريد بعض علماء الاجتماع في المانيا ـ باللجوء إلى التعارض بين الثروات الاستهلاكية وبين قدرات الانتاج. فما هي مجموعة مكتملة من الثروات المكتسبة تقابلها وتعارضها ـ تحت اسم الثقافة ـ القابلية للظفر بثروات جديدة. ولا هي صادرة عن التعارض بين الوجود والصيرورة، بل هي، إذا أردنا تعبيراً أدقّ، وجود وصيرورة معاً، استمتاع بالثروات المكتسبة ونزوع إلى الاستزادة منها. وبقول آخر، إن الحال الحضارية تتجلّى في وعي الأفراد بالحاجة إلى بعض المعارف لا بامتلاكها، وبالقابلية لبعض أنماط السلوك لا بالاعتياد عليها، والبحث عن تجلّيات الجمال لا بتذوّق تأمّله. إنها إذاً مجموعة من الاستعدادات الانفعالية ذات الصلة الحميمة بالكائن قبل أن تكون تكديساً للثروات الخارجية، فكرية كانت أو مادية. إن جو الانفعال الرهيف والمعقّد الذي يغمر الحياة كلها هو قوام الشعور بالانتساب إلى جماعة متحضّرة»(٥).

تاريخياً، يتعذر الفصل بين الحضارة والتاريخ تعذراً يتأذّن معه بعض المؤرخين لنفسه في استعمال الكلمتين تبادلياً ليرمز بهما إلى شيء واحد. وقد كان هيغل Hegel أقوى الناطقين باسم هذا المذهب صوتاً.

بسط هيغل نظريته العامة في التاريخ في كتابه فلسفة التاريخ الذي نُشر بعد وفاته بست سنين (١٨٣٧). وقد كان هذا الكتاب، في الواقع، تطويراً لنظرية كانت Kant، في التاريخ التي كان قد طرحها في كتابه **فكرة التاريخ العام** *Idea of Universal History* الذي نشره عام ١٧٨٤.

تقوم نظرية هيغل في التاريخ على القول بأن الواقع reality، ما هو إلّا الروح معبّرة عن ذاتها في الطبيعة nature، وفي التاريخ الإنساني وفي أفعال الإنسان actions. وعلى هذا، فإن التاريخ هو تطور الروح الذي يعبّر عن نفسه خلال مراحل متعاقبة. وعندما تبلغ الروح مرحلة الحرية العاقلة rational freedom، فإنها تصبح واعية وعياً تاماً.

إن تاريخ العالم لا ينتسب إلى مجال المادة، وإنما إلى مجال الروح. وحيث يكون جوهر المادة هو الجاذبية، فإن جوهر الروح هو الحرية العاقلة. والعملية التاريخية historical process، تنتقل من مستوى إلى مستوى أعلى خلال حركة الديالكتيك dialectic، من النظرية thesis إلى نقيض النظرية antithesis، ثم إلى التوليف synthesis. إن كل التبدّل وكل التفكير وكل الحياة تتقدم من التوكيد affirmation إلى الإنكار denial، أو من الادعاء إلى الادعاء المضاد، ثم إلى مرحلة من التفاعل والتكامل في ما بين التوكيد والإنكار ينتج منها وضع جديد، وضع توليفي synthetic. فإن استقرّ الوضع الجديد فإنه سيتعرّض إلى الانكار أو النقض من جديد لتعود حركة الديالكتيك إلى ممارسة فعلها مرة أخرى، أي ليعود التاريخ إلى مواصلة سيره. إن كل فكرة نهائية تميل إلى توليد نقيضها ثم يميل النقيضان إلى التفاعل في ما بينهما، ثم التوالف في صورة واحدة أرفع منها كليهما، مأخوذين كلاً على انفراد.

---

(٥) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧)، ص ٣٣٥ ـ ٣٣٦.

في تطبيق نظريته على المجتمع، ذهب هيغل إلى القول بأن الأفراد والجماعات إنما يدركون ذواتهم في «المجتمع» معبّراً عنه بالدولة، والدولة هي المجتمع منظّماً بشكل يجعل وجود القانون ممكناً. وعندما نخرج من الطبيعة لندخل المجتمع، فإننا بذلك نخرج من مجال القانون الطبيعي إلى مجال الحرية. إن القوانين والأخلاق إن هي إلاّ حدود limitations مفروضة ذاتياً على الفرد الانساني، وهي التي تجعل الفعل والحركة ممكنين. أما الروح، من حيث هي قدرة على الفعل، فإنها تتطلب الحرية في ظل القانون. وهكذا فإن التاريخ ـ كتعبير عن الفكرة الإلهية divine idea ـ يبدأ بالدولة وينتهي بها أيضاً(٦).

إن تفسير هيغل للتاريخ، والتفسيرات المماثلة، تقوم على التسليم بأن «المجتمع» وليس «الفرد» هو الحقيقة التاريخية. والآخذون بهذا الرأي يرون أن المجتمع كلّ متكامل وكامل، قائم بذاته، وهو ممكن الإدراك في حدود هذه الكلية، على حين أن الفرد هو، ببساطة، جزء من هذا الكل، وهو لا يستطيع أن يوجد ولا أن يُتصور بأية صورة أخرى. وإلى هذا ذهب كارل ماركس في كتابه إحدى عشرة نظرية حول فيورباخ *Eleven Theses on Feuerbach* (١٨٤٥)، إذ قرر أن انسانية الانسان هي في مجموعيته plurality وليست في واحديته singularity، كما قرر أن المشاكل الأخلاقية هي في الواقع مشاكل عملية ناجمة عن نوعية العلاقات المادية الفاعلة في الجماعة الانسانية ككل.

وعلى الرغم من إمكانية فهم هذا الاستقطاب الجماعي عند هيغل وماركس على أنه رجع إلى النزعة الفردية التي تؤكد أن الفرد البشري هو حقيقة قادرة على الكون بذاتها وهي ممكنة الإدراك، وأن المجتمع ما هو إلاّ مجموعة من الأفراد المتمايزين، وعلى الرغم من أن أصحاب النزعة الفردية لم ينكروا كون الانسان ـ من حيث الجوهر ـ كائناً اجتماعياً لا يحيا بنفسه فقط، على الرغم من هذا كله، فإن المجموعيين pluralists لم يقدروا على تفنيد حقيقة التفرد الإنساني.

طرح أرنولد توينبي Arnold J. Toynbee نظرية وسطاً بين النظريتين المستقطبتين، قرر بموجبها أن المجتمع هو «علاقة بين الأفراد»، وتتألف هذه العلاقة من توافق coincidence حقول أعمالهم الفردية، وهذا التوافق يوحّد حقول العمل الفردية في ميدان عام common ground، ندعوه المجتمع. إن مجال الفعل، في هذه الحالة، لا يقدر على أن يكون مصدراً للفعل. فمصدر الفعل الاجتماعي يمكن أن يكون أيّاً أو بعضاً أو واحداً من الأفراد الذين تؤلّف مجالات أفعالهم الفردية مجتمعاً، أي ميداناً عاماً. وعلى هذا، فإن «البشر» وليس المجتمعات البشرية، هم الذين يصنعون التاريخ الانساني. وفي هذا الإطار «البشري» لمفهوم التاريخ يتميّز الفرد الانساني بمكانة مركزية لأنه ـ كما يقول توينبي ـ مصدر كل الفعل الاجتماعي social action، وهو مجمّع locus كل الحقيقة الروحية والقيم. ولكن عندما يدخل

---

(٦) انظر: Benjamin A.G. Fuller, *A History of Philosophy* (New York: H. Holt and Company, [1950]), pp. 301-337.

أفـراد كُثر في عـلاقات عـامة داخـل الجماعـة الواحـدة، تقوم هنـالك عـلاقات غـير شخصية impersonal، وتصبح المؤسسات الاجتماعية نواقل لتلك العلاقات غـير الشخصية. ولـمّا كان بعض المجتمعات، بطبيعة الحال، أكثر امتداداً من غـيره، فلا يتيسّر فهم التبـدّلات المتعاقبة ولا تفسيرها ـ زمنيـاً ـ في أي مجتمع من المجتمعـات الأقل امتـداداً، إلّا بأن يُـدخِل المؤرخ في حسـابه القـوى والعوامـل الفاعلة لا في ذلـك المجتمع وعليـه فحسب، وإنما في مجتمـع أكـثر امتداداً. والمجتمع الذي يمكن اعتباره حقلاً من حقول الـدراسة، ممكن الإدراك بـذاته، هـو المجتمع الذي يمكن أن يُفهَم في حـدود القوى والعـوامل الفـاعلة في داخله هو فقط، أي من غير الذهاب خارج حدود فعلها بحثاً عن العوامل الايضاحية. إن مجتمعاً كهذا يدعوه توينبي «حضارة» ليميّزه من الدولة القـومية. وهـذا يعني أن الدولـة القوميـة في تفكير تـوينبي ليست «حضارة»، لأنها «مجتمع»، غير ممتد خارج ذاته. والحضارة لا يمكن أن تكون دولة قومية لأنها مجتمع ممتد خارج ذاته أو لأنها مجتمعات عدة ممتدة خارج ذواتها ومتواصلة في ما بينها وخاضعة لفعل عوامل وقوى واحدة فيها جميعاً. بمعنى آخر، إن الحضارة لكي تكون، لا بـد أن تكون مجتمعاً أممياً؛ حقلاً ممكن الإدراك يضم داخل ربـاطه عـدداً من القوميـات. إن هذا المجتمـع الأوسـع هو ـ عنـد توينبي ـ أبعـد غوراً في المكـان والزمـان من أي من المجتمعات السيـاسية المنفردة التي تتكامل معه.

في تفسـير هذه الـطبيعة **الأمميـة** للحضارة، يقـول رونيه أوبـير: «... لقد حـدث في فجر التاريخ أن عـاش بعض الرمـوز الاجتماعيـة ضمن حدود ثقـافته ـ كـما هو ـ محبوس ضمن حدود الأراضي التي يصطاد فيها أو يتجوّل. ولكن ما لبثت هذه المجتمعات منـذ وقت مبكّر أن تـواصلت في ما بينهـا، سواء كـانت هذه الصلة صلة المنافسة السياسية أو صلة التبادل الاقتصادي، بحيث حدث في ما بينها، بتلك المناسبة، ذيـوع القيم الثقافية. وهذه الظاهرة تتضح خاصة عندما يكون هذا الذيوع نتيجة إنشاء امبراطوريـة واسعة مسيـطرة، أو نتيجة تجمّع جاليات ظلت بعيدة عن أن تمتزج بروح البلد الأصلي، وهـذا هو شـأن الامبراطـورية المصريـة، والامبراطوريـة الفينيقية، وامـبراطوريـات آسيا، وامـبراطوريـة أثينا، والامـبراطوريـة الرومـانية والامـبراطورية البيزنطية. ومثل هذه الأحداث السيـاسية الكبرى تُصحَب بانتشـار المعارف المكتَسبة والعادات والـطقوس عبر منطقة التـواصل كلهـا، فتقوم مبادلات وتقع ضروب من الاختـلاط والتمازج تكـون من نتـائجهـا أن تنفصـل الثروات الطبيعية عن مناطقها الأصلية وتتّخذ قيمة مستقلة، وتنتسب إلى وظائف للروح مجردة، أي أنها تغـدو، بكلمة واحدة، ثروات حضاريـة. وإذا ما اتسعت مثـل هذه الـظاهرة وامتـدت إلى أكبر عـدد ممكن من الأمم، ظهرت في الحضارة، إذ ذاك، مجموعة من الثروات الثقافية ذات قيمة شـاملة. ولا يجوز أن نفكـر في أنها تغدو، بسبب ذلك، محرومة من الدعامة الاجتماعية. والحق أن جميع الأوطان الجزئية تسهم في ذلك وأنها تكوّن ما يشبه مجتمعاً واسعاً للشعوب، يفقد حدوده في الزمان كما ويجهّلها في المكان، ولكنه يتمتع، مع ذلك، بوجود فعلي لأن له تقاليده ومؤسساته وطرقه المشتركة في التفكير والشعور، ولأنه، بقـول موجـز، منظومـة منظّمـة من التصورات والرموز الجماعية...»(٧).

ثمة خاصّية ثانية من خصائص الحضارة تتمثّل في **الطبيعة الحركية** dynamic التـي يجب أن تميز الحضارة نفسها بها لتُكتب لها الحياة والاستمـرار. في هذا الإطـار يقول تـوينبي إنه في كـل مجتمع من المجتمعـات مجموعـة من الأعراف customs والقـواعـد rules مكتـوبـة وغـير

(٧) أوبير، المصدر نفسه، ص ٣٣٤ ـ ٣٣٥.

مكتوبة، بعضها جامد وبعضها مرن، وهذه الأعراف والقواعد هي التي تتحكّم في سلوك الأفراد باعتبارهم أعضاء في المجتمع. إن المجتمع نفسه قام نتيجة الفعالية الخلّاقة لرجل ما أو لجماعة صغيرة من الرجال استجابة إلى تحدّ جوبهت به الجماعة كلها. حقاً إن كل عرف أو قاعدة وُجد أصلاً في فعالية فردية، وإن المجموع الكلي للقواعد والأعراف ـ وهو ما يوافق توينبي على تسميته بـ «كعكة التقاليد cake of customs» ـ كان قد خُلق من خلال محاكاة الجمهور الأفراد المتميزين في أنماطهم السلوكية، والاستعدادات والعواطف والأفكار التي ابتدعتها قلّة خلّاقة، وقامت الأجيال التالية ـ عن طريق التمرين drill الاجتماعي الوراثي[٨] ـ بتثبيت تلك الأنماط والاستعدادات في «كعكة التقاليد». وفي المجتمعات البدائية التي نعرفها الآن، ينصبّ التقليد على محاكاة الأجيال المتقدمة في العمر وعلى محاكاة الأجيال السالفة. وفي المجتمع الذي ينحو فيه التقليد هذا المنحى الرجعي backward، تظل قواعد التقاليد والمجتمع ثابتة static. أما في المجتمعات التي تتعرض لمخاض حضاري، فإن التقليد ينصبّ على «محاكاة الشخصيات الخلّاقة التي لها من يأتمّ بها لأنها هي طلائع المستقبل». في المجتمع الذي ينحو هذا المنحى التقدّمي forward، تتهشّم «كعكة التقاليد»، ويصبح المجتمع في حالة دينامية، ويسير بمحاذاة طريق التبدل والنمو. من هذا التضاد بين حركة دينامية وحالة ساكنة، تقع ـ كما يعتقد توينبي ـ على معيار جيد لتمييز الحضارة من البدائية.

ينبثق تأكيد توينبي من ظاهرة «الحركية» كمعيار للحضارة وكضمان ضد انحلالها، من رفضه العرق race والبيئة environment كأصل لنشوء الحضارة، على أساس أننا «حتى إذا كنا محيطين إحاطة تامة بجميع المعلومات الأولية عن العرق والبيئة، فإننا لن نقدر على التنبؤ بنتاج التفاعل بين القوى التي تمثلها هذه المعلومات الأولية... وهناك شيء واحد يظل أبداً كمّاً غير معروف... هذا الكم غير المعروف هو رد فعل الممثلين التجربة حينما تأتي تلك التجربة فعلاً. إن هذه القوى النفسية التي يستحيل وزنها وقياسها وراثياً، ويستحيل تقديرها تقديراً علمياً مسبّقاً، هي بالذات القوى التي تحسم القضية حسماً عملياً عندما يقع النقيض».

إن عملية الخلق الحضاري هي إلى حد ما وظيفة من وظائف التفاعل، وإن العبارة التي تجسد هذه الفكرة تجسيداً كاملاً هي ـ كما يطرحها توينبي ـ عبارة **التحدي والاستجابة** challenge and response.

التفسير العام لنظرية التحدي والاستجابة هو أنه عندما يضطرب توازن الإنسان النفسي equillibrium (إحساسه بالارتياح أو الرضا)، أو عندما تضطرب الحالة الثابتة بفعل قوة من القوى، قوة آتية من الخارج ـ البيئة المادية أو الاجتماعية ـ أو من الداخل، أو من استيعاب فكرة جديدة، أو من تجربة روحية أو زيادة في الوعي، آنئذ يكون الجهد المبذول لاستعادة التوازن استجابة من الفرد لتلك القوة. إن مركز الثقل في عبارة التحدي والاستجابة هو محتواها الضمني أن الاستجابة غير قابلة للتنبؤ، الاستجابة حرة غير ممكنة

(٨) يستعمل توينبي هنا كلمة «drill» بمعنى التمرين. وهذه الكلمة تتميز من شبيهتها «training» بأنها آلية. وكأنه بهذا يريد أن يقول إن الأكثرية، في تقليدها الأقلية، تقلد تقليداً آلياً لا مكان للخلق الفكري والعاطفي فيه.

التقرير علمياً. والعبارة مستعملة بشكلها هذا قصداً، بدلاً من الرواسم المألوفة مثل «السبب... والنتيجة...» التي ربما أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالنتيجة علمياً، أو مثل «الحافز والاستجابة...» التي ربما ألمحت إلى فعل انعكاسي ذاتي منبثق آلياً من القوة المتسبّبة بوقوع الاضطراب.

إن الفرد البشري، كجسم مادي، وككائن عضوي، أو كمخلوق مدرك ذاته، هو في حالة من التوازن غير المستقر نوعاً ما. فالقوى المادية فاعلة فعلها فيه بلا انقطاع، والقوى البيولوجية ما تني تضغط عليه وبصورة مساوية فعل القوى المادية فيه، وقوى البيئة الانسانية الاجتماعية ماثلة أمامه. وهكذا فإن أية حالة من حالات التوازن هي حالة مستقرة نسبياً فقط، وإن أي تحدّ يواجهه الفرد هو واحد من مجموعة من عوامل الاضطراب المحيقة به في وقت معاً. وهو ـ في الوقت ذاته ـ التحدّي الأهم بالنسبة إلى الفرد، والأكثر تأثيراً فيه في تلك اللحظة. إن استجابة الفرد للتحدي إن هي إلّا جهد مبذول لاستعادة التوازن المضطرب، وإذا كان هذا الجهد ناجحاً، استعاد الفرد توازنه، لكن على مستوى أو صعيد أعلى للكائن الحي المدرك ذاته. وهكذا يتحقّق التقدم، وهو ما يطلق عليه توينبي اسم «الروحنة etherealization»، أي تحويل الطاقة من منزلة وجودية واطئة، إلى منزلة وجودية أعلى. وهذا هو معيار النمو في الحضارة، الروحنة أو الانتقال بمجال الفعل خارج الحقل، إلى حقل آخر، ربما وجدت عملية التحدي والاستجابة فيه حلبة اختيارية أخرى: «في هذا الحقل الآخر لا تفرض التحديات نفسها من الخارج بل تتعالى من الداخل، ولا تتخذ الاستجابات المظفرة للتحديات صورة تذليل عقبة خارجية أو صورة التغلب على عدو خارجي، بل هي تفصح عن نفسها ـ بدلاً من ذلك كله ـ في حركة داخلية للتكامل الذاتي، أو لتقرير المصير».

يضرب توينبي مثلاً على فعلَي التحدي والاستجابة في النمو الحضاري، بما وقع في بدايات الحضارة المصرية. فعندما بدأ طقس افريقيا الشمالية يتبدل قبل سبعة أو ثمانية آلاف من السنين، بدأ أفراد الشعوب البدائية يواجهون تحدياً طبيعياً من الدرجة الأولى. فالأرض التي عاشوا فيها هم وآباؤهم شرعت تتحوّل تدريجياً ـ وبسبب تلاشي مساقط الأمطار ـ من أرض خصبة مزروعة تقيت الماشية وتوفر لأهلها مادة الحياة، إلى أرض رملية بوار كالتي نعرفها الآن. لقد كانت تقاليدهم وعاداتهم وطرق معيشتهم كافة، خلال أجيال لا حصر لها، استجابة للأحوال القائمة قبلاً، وقد كُيِّفت لها. كما كانت طرق العيش تلك قد ثبتت في «كعكة التقاليد».

والآن إذ أخذت البيئة الطبيعية في التبدل، كان على أفراد الشعوب البدائية في هذه الأرض أن يختاروا واحداً من ثلاثة حلول. الحل الأول، الاحتفاظ بعاداتهم وتقاليدهم العريقة، والهجرة جنوباً حيث كانت الأحوال الجوية القديمة ما تزال سائدة، وهكذا يستمرون يحيون حياة آبائهم الأولين. ويبدو أن بعض الشعوب رضي بهذا الحل متجنّباً بذلك تحدي الجفاف.

وكان الحل الثاني، الاحتفاظ بتقاليد آبائهم والبقاء في الأرض. وإذ لم يكن في مستطاع

تلك التقاليد أن تكفي لانتاج مورد للرزق تحت الأحوال المتبدّلة التي كانت ما تزال في حالة تبدّل، فإن الشعوب التي أخذت بهذا الحل دفعت ثمنه موتاً لعجزها عن التكيّف.

وكان الحل الثالث، البقاء في الأرض والائتمام بتلك العبقريات الخلّاقة التي تخيّلت، للوهلة الأولى، امكانية ضبط مياه النيل وحبسها، وطرق تنظيم الري واستثمار الأرض، وإنشاء مستعمرات ثابتة على الأرض المثمرة الآن. وفرض الأخذ بهذا الحل تحطيم «كعكة التقاليد» البدائية. وقد دفع تبنّي هذا الحل الشعبَ في طريق النمو الديناميّ. هنا يخلص توينبي إلى نتيجة مهمة حين يلاحظ استعراض البيئات التي تمخّضت عن حضارات قامت استجابة لتحديات مادية، يرينا كيف أن الحضارات تقومْ ليس في البيئات التي توفر ظروفاً حياتية رخيّة، وإنما في البيئات الصعبة، الأمر الذي يشير بدوره - كما يقول توينبي - إلى نتيجة أخرى مهمة، وهي أنه كلما كانت الضربة أكبر كان الحافز أقوى، شريطة ألّا تكون الضربة من الشدة بحيث تدمر امكانية التمخض عن استجابة. وعلى هذا، فإن خير الحوافز الحضارية هو ما يقف في نقطة وسط بين تلاشي الشدة وما يتجاوزها. إجمالاً، إن قدرة حضارة ما على توليد الاستجابة الناجمة عن التحديات الكبيرة، هي أعلى صور الديناميّة الحضارية[٩].

أيّاً كان التفسير الذي يأخذ به المربون - ونحن نفترض تعدد الاختيارات الفقهية للحضارة في ما بينهم - فإن الشيء المهم الذي لا يستطيعون الاختلاف فيه - إلّا إذا كان من العرقيين racists، هو أن الحضارة تعني، ابتداءً وانتهاءً، درجة من التقدم أعلى في وجه من وجوه الحياة الانسانية، أو فيها جميعها. **الحضارة تعني عملية مستمرة من التسامي فوق ما هو مدرك فعلاً**، سواء كان ذلك التسامي في وجوه الحياة المادية أو في وجوهها الروحية والأخلاقية، شريطة أن يتفق على نسبية ما هو روحي وما هو أخلاقي في حدود الزمان والمكان والعلاقات البشرية. وسواء وقع التسليم بأن حركة الديالكتيك هي موجِّهة النمو الحضاري، أو بالروحنة، من خلال عملية التحدي والاستجابة، فإن اتفاق مربّي مجتمع ما على الاشتراك في رؤية واحدة، أو متقاربة، في طبيعة الحضارة، يجعل علاقة التربية بالحضارة أكثر جلاء، كما يجعل عملية رسم وظائفها الحضارية أيسر وأقصر.

ثانياً: التربية

كما الحضارة - وربما بدرجة أكبر من التعقيد - تثير التربية بين المربين وعلماء الاجتماع اختلافاً كبيراً في النظر إلى طبيعتها، من جهة، وإلى وظيفتها الاجتماعية، من الجهة الأخرى.

---

(٩) استعنّا، في تنظيم هذا العرض العام الموجز لآراء توينبي، بالطبعة المختصرة من كتابه:
Arnold Joseph Toynbee, *A Study of History*, abridgement by D.C. Somervell (London: Oxford University Press, 1962), especially «Challenge and Response,» pp. 60-79; «Active and Passive Responses,» pp. 429-430, and «Encounter Between Civilization,» pp. 772-776.

على أننا نستطيع ـ ومن دون الإخلال بشمولية الرؤية ـ أن نقف عند خمسة مذاهب كبرى في هذا الصدد.

المذهب الأول

وهو يرى في التربية وسيلة من وسائل تثبيت الهيمنة الاجتماعية. وقد كان ماكس ويبر Max Weber قد بلور هذا الموقف في أخريات العقد الخامس من القرن الحاضر في كتابه مقالات في علم الاجتماع *Essays in Sociology* (١٩٤٧)، حيث توصّل إلى بناء نمطية اجتماعية sociological typology للوسائل والغايات في التربية، ترتبط بنمطية أخرى في توزيع القوة الاجتماعية وتوازيها، أطلق عليها اسم «البناء الاجتماعي من أجل الهيمنة social structure of domination». وقد خلص من المقارنة بين «النمطيتين» إلى أن كل نظام تربوي يهدف إلى تهذيب الأطفال تهذيباً يعوّدهم على سلوك معين في الحياة، سلوك مشخّص لجماعة معينة في بناء اجتماعي معين وملائم لتلك الجماعة، وقابل للربط مع نظامها البيروقراطي والعقلي.

ويمكننا إعادة صياغة نظرية ويبر هذه، بالقول بأن التربية هي أداة من أدوات السيطرة الاجتماعية التي يملكها المجتمع ـ إن لم تكن أداته الرئيسية ـ وبهذا يمكن مقارنتها حتى بأدوات القسر المباشر التي توجد في حوزة أي مجتمع. وكل الاختلاف بين التربية وبين هذه الأدوات الأخرى هو أن التربية تُستعمل بهدف «كبت» الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها اجتماعياً و«منع» وقوعها، على حين أن أجهزة القسر الأخرى تتولى «قمع» تلك الظواهر بعد استفحالها. وطبيعي أن نُدخِل في حسابنا هنا أن استخدام التربية لتحقيق الهيمنة الاجتماعية ليس مهماً في ذاته أهمية الجهة التي يوجّه إليها؛ فقد تكون الهيمنة من أجل التقدم والحركية، وقد تكون من أجل المحافظة والركود[١٠].

المذهب الثاني

ينظر إلى التربية على أنها أداة المجتمع في تحقيق «الوفاق» الاجتماعي. وقد صاغ إميل دوركايم E. Durkheim هذه النظرية في كتابه التربية وعلم الاجتماع *Education and Sociology* (١٩٢٢). والتربية عنده مؤسسة اجتماعية عاملة من أجل تحقيق الاتفاق الاجتماعي social consensus، ومن أجل التكامل الاجتماعي social integration، وذلك من خلال تنشئة الأطفال على السجايا والشمائل الشخصية، وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها. ذلك أن المجتمع لا يستطيع البقاء ـ كما يرى دوركايم ـ إلاّ إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر أو التجانس homogeneity. والتربية هي التي

---

(١٠) للتوسع في مفهوم التربية كأداة للسيطرة الاجتماعية، انظر: محمد جواد رضا، التعليم الثانوي (بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٦)، ص ٥٧ ـ ٧٠.

تخلّد هذا التجانس وتعززه عن طريق غرس التشابهات الجوهرية، التي تتطلبها الحياة الجماعية، في الأطفال منذ البداية.

إن تأكيد دوركايم قضية الاتفاق أو الوفاق الاجتماعي يومىء إلى نظرية العقد الاجتماعي كأساس للرابطة الاجتماعية، وإلى تسليم دوركايم بكون القانون تعبيراً عن الارادة العامة، وأن مسؤولية التربية هي توطيد هذين المبدأين كقاعدتين عامتين من قواعد المجتمع الديمقراطي الحر.

المذهب الثالث

يصنّف التربية بين الأساليب الاجتماعية social techniques، وهي ـ كما يقول كارل مانهايم Karl Manheim ـ قطاع عام من الطرق الخاصة بالتأثير في سلوك الفرد الإنساني ابتغاء جعله ينسجم مع الأنماط السلوكية الاجتماعية السائدة، أنماط التفاعل والتنظيم داخل المجتمع. واضح هنا أن مانهايم لا يشترط ما اشترطه دوركايم من ضرورة استخدام التربية لتحقيق الاتفاق الاجتماعي، إذ إن ذلك قد يكون وراء متناول التربية، كما إن عوامله ومسبباته لا تقع بالضرورة ضمن العملية التربوية بقدر ما يمكن أن تكون خارج هذه العملية، ولا سلطان للتربية عليها أصلاً. كذلك يستبعد مانهايم أن تكون التربية أداة للهيمنة الطبقية داخل المجتمع. وإنما هو يقف عند حدود جعلها أداة لتجنيب الفرد نتائج الارتطام بالوضع الاجتماعي القائم، الذي قد يذهب الفرد ضحية اصطدامه، غير المتكافىء، به. ولذلك فإن التربية تسعى أو ينبغي أن تسعى إلى مساعدة الفرد على اكتشاف السبل الملائمة لـ «الانسجام» مع ذلك الوضع القائم. ضمناً... يريد مانهايم أن يقول بإمكانية التعايش بين ذات الفرد وذات الجماعة من خلال تهيئة الفرد لفهم ما هو سائد في جماعته، واحترامه، من غير وجوب التزامه التزاماً قهرياً أو تلقينياً.

المذهب الرابع

يفهم التربية على أنها عملية «دمج ثقافي enculturation»، أي عملية تكييف واعٍ أو غير واعٍ تتحقق من خلال العملية التعليمية learning process، بحيث يكتسب الانسان ـ طفلاً كان أو راشداً ـ الكفاية الاجتماعية social efficiency داخل ثقافته. كان هيرسكوفتس M.J. Herskovits مبتكر هذا المفهوم عام ١٩٤٨ في كتابه **الانسان وأعماله** *Man and His Works*. وقد عرّف هيرسكوفتس مفهوم «الدمج الثقافي» على النحو التالي: «جوانب عملية التعليم التي تميّز الانسان من المخلوقات الأخرى، وبواسطات يستطيع بها ـ ابتداءً وعبر حياته كلها ـ أن يكتسب الكفاية الاجتماعية في ثقافته، تلك الجوانب يمكن أن تسمى بالدمج الثقافي، وهو ـ من حيث الجوهر ـ عملية تكييف واعية أو غير واعية تمارَس ضمن حدود معترف بها من مجموعة التقاليد»(١١). ووفقاً لما يراه

---

(١١) Melville Jean Herskovits, *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology* (New York: Knopf, 1948), p. 93.

هـيرسكوفتس، فـإن عملية الـدمج الثقـافي معقدة ومستمـرة مدى الحيـاة ولكنهـا تختلف مـع اختلاف مراحل دورات الحياة؛ فهي تقع بشكل اعتباطي ومفروض قسراً في الطفـولة، غـير أنه مع نمو الانسان ونضجه وبلوغه الـرشد، فـإنه يبـدأ يتعلم كيف يقبل أو يـرفض ـ بشكل واع ـ قيم جماعته ونظام أفضلياتها.

وينـطوي رأي هيرسكـوفتس هذا عـلى التسليم، ضمناً، بـأن كل وليـد جـديـد يمتلك مجمـوعة set من آليـات السلوك الموروثـة عضويـاً والتي يجب أن يحوّرهـا أو أن يسيطر عليهـا لتطابق طريقة مجتمعه في العيش. بعبارة أخرى، إن وظيفة عملية الـدمج الثقـافي هي تحويـل رجاع الطفل العضوية إلى صور من السلوك الثقافي المقبولة. وهذا مـا يطلق عليـه، سايكـو ـ أنثروبولوجياً، اسم السلوك العضوي الثقافي لـلانسان biocultural behavior. عـلى أنه يجب أن نميّز بين مفهوم الدمج الثقافي ومفهـوم التطبيـع الاجتماعي socialization، إذ الأول أوسـع مـدىً من الثـاني، كـما إن الـدمـج الثقـافي لا يعني التكيّف وفق طـرق العيش في المجتمـع وحسب، وإنمـا هو يعني كـذلك الانـدماج مـع كل القنـاعات التي تؤلف جـزءاً من التجربـة الاجتماعية، على الرغم من أن هذه التجربة تتجدد من خلال التعبير الفردي عنها، وليس من مجرد الاتحاد مع الأفراد الآخرين داخل الجماعة.

كذلك يجب أن نميز، من الناحية الأخرى، بين مفهوم الدمج الثقافي ومفهوم الاستعارة الثقافية أو الاقـتراض الثقافي acculturation، من حيث إن المفهـوم الثاني يـرمز إلى اكتسـاب ثقافة هي ليست في الأصل ثقافة المجتمع الذي ولد فيه الانسان وتكيّف وفقـه، بل هـو يعني استعارة مجتمع ما، سجايا ثقافية cultural traits من مجتمع آخر.

المذهب الخامس

مـذهب النفسانيـين الاجتماعيـين وعلماء النفس المعنيين بنمـو الطفـل، الذين يـرون في التربية عملية «تطبيـع اجتماعي socialization»، حيث تـرمز كلمـة التطبيـع إلى تلك العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد كيف يتكيّف وفق جمـاعته عن طـريق اكتساب السلوك الاجتـماعي الذي ترضى عنه تلك الجماعة. ويتفق أصحاب هـذا المذهب عـلى القول بـأن جميع الأطفـال الذين لا تتعرّض قابلياتهم لتعويق قاس، يشـاركون في التفـاعل الاجتـماعي، وبهذه الصـورة يكتسبون أنماطاً من السلوك الاجتماعي، وأن العمليـة المعروفـة بالتـطبيع الاجتـماعي هي من حيث الجوهر عملية تعلّم.

إلى هذا ذهب نيوكومب[١٢]، وهو يعادل بين التطبيع الاجتماعي وبين التعلّم الاجتـماعي social learning، عـلى حين لا يـرى آخرون، مثـل أوغـبرن W.F. Ogburn ونمكـوف M.F. Nimkof، في كتـابهـما *Sociology* (علم الاجتـماع) (١٩٥٨) رأي نيـوكـومب، لأنهما يفهـمان عملية التطبيع الاجتماعي على أنها ذلك النوع من التعلم الذي تقرّه أو ترتضيه الجماعة، سواء

---

(١٢) T.M. Newcomb, *Social Psychology* (New York: Dryden Press, 1950), p. 51.

وقع خارج إطارها أو داخله. ويمتد الخلاف في مفهوم التطبيع الاجتماعي إلى الجوانب الآلية منه التي بواسطتها يتم اكتسابه. وفي هذا الصدد يلاحظ بارسونز T. Parsons وبيلز R. F. Bales، أنهما مع التسليم بأن جوهر التطبيع الاجتماعي هو عملية احتواء internalization[13] ثقافة المجتمع الذي يولد فيه الطفل، وأن الجوانب الحرجة من الثقافة هي - لهذا الغرض - أنماط القيم التي يتبنّاها المجتمع، وأن التكيّف الفعال لها - من أجل التطبيع الاجتماعي - يكون بوضع الطفل في وضع اجتماعي، حيث يكون الأفراد الأقوى والأعظم هم أنفسهم داخلين في نظام القيم الثقافية موضع البحث ومتكاملين معه من ناحيتين: ناحية كونهم يؤلفون مع الأطفال نظاماً اجتماعياً مقنناً، وناحية أن نمط القيم قد جرى احتواؤه مسبقاً في شخصياتهم بالطرق المناسبة.

هذه من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي. أما من وجهة النظر الفرويدية، فإن التطبيع الاجتماعي يعني تلك العملية التي بواسطتها يقوم الطفل باحتواء أنماط أبويه parental norms السلوكية ويكتسب بها ذاتاً عليا superego. والمعتقد أن هذا يحدث عن طريقين، طريق الآليات العضوية cathectic mechanism، وطريق آليات الإدراك cognitive mechanism. الطريق الأولى مبنية على التقوية والإطفاء reinforcement-extinction، اللذين ينبنيان على المثوبة والعقاب reward - punishment. أما الطريق الثانية فإنها تشتمل على التقليد والاقتران imitation-identification، المبنيين على أحاسيس التقدير esteem، والحب[14]. ويلعب الكلام speech دوراً كبيراً في عملية التطبيع الاجتماعي. يقول لندسميث Lindsmith وشتراوس Strauss في كتابهما *Social Psychology*، إن الطفل يصبح مطبّعاً اجتماعياً socialized، عندما يكتسب القدرة على التواصل مع الآخرين والتأثر بهم والتأثير فيهم من خلال الكلام، وهذا يتضمن سلوكاً مُرْضياً اجتماعياً، نحو موضوعات مسمّاة مسبقاً من قبل المجتمع.

* * *

على الرغم مما بين هذه المذاهب الخمسة من مظاهر الاختلاف في النظر إلى التربية، فإنها لا تفتقر إلى بعض نقاط الالتقاء، بل ونقاط الإجماع أيضاً، وعت ذلك أو لم تعِهِ. ومن أبرز النقاط التي تلتقي عليها، هذا الحرص الشديد عند الجماعة البشرية على تعيين مسيرة

---

(١٣) يقول صاحب قاموس المورد في تعريف الفعل to internalize: «يذوِّت: يضفي عليه (الشيء) صفة ذاتية؛ وبخاصة يدمجه في النفس بحيث يصبح مبدأ هادياً». أما في علم النفس، فإن كلمة الاحتواء internalization تعطي ثلاثة معان هي:

١ - المعنى الأول، يعادلها بالتعليم.

٢ - المعنى الثاني، يجعلها رديفة لعملية الرمز symbolization.

٣ - المعنى الثالث، وهو المأخوذ به في التحليل النفسي، يراد به ذلك النوع من التعلم (أو حالة التعلم) الذي يتحقق عند الفرد من دون انتباه منه للظروف التي أكرهته أو أثرت فيه أو دفعته إلى تعلم ما تعلم.

(١٤) Howard Becker and Alvin Boskoff, eds., *Modern Sociological Theory in Continuity and Change* (New York: Dryden Press, 1957), pp. 14-16.

أجيالها القادمة في الوجهة التي ارتضت والتزمت، والتأكد من سلامة تلك المسيرة، وسواء كانت المجتمعات متطورة أو متخلفة، دينية أو علمانية، ثورية أو غير ثورية، فإنها تجاهد من أجل شيء واحد من حيث الجوهر؛ تخليد ذاتها واستمراريتها. صحيح أن النظرة إلى الذات لا تظل على حال واحدة، وأن الأجيال تتباين في ما بينها في رؤية ذاتها وتحسس دورها، ولكن هذا لا يعني، في حال من الأحوال، الانسلاخ الكلي من الذات الثقافية، إلّا إذا حصلت عملية اقتلاع ثقافي، وهذا إن وقع، فإنه ممكن الوقوع لأفراد أو جماعات صغيرة وليس لأمم أو شعوب بأكملها، الأمر الذي يعني أن الخصائص الأساسية لأية ثقافة، تمتلك القدرة على البقاء، وأن عوامل بقائها هي عوامل ذاتية إلى حد بعيد، وليست من أقلها قوة وفعلاً، اللغة التي تؤتمن على ضمير الأمة وطريقة تفكيرها، وعلى تطلّعاتها المستقبلية وتجاربها المختزنة.

ومن نقاط الاتفاق بين المذاهب الخمسة كذلك ـ رغم أن هذا قد لا يكون واضحاً ـ حرص الجماعة على تجنيب أفرادها الجدد عقابيل الارتطام المدمّر بالأوضاع الاجتماعية القائمة. وسواء كان المجتمع يستعمل التربية استعمالاً قهرياً أو توفيقياً أو انسجامياً، وسواء كانت الغاية الاجتماعية العليا من التربية هي الدمج الثقافي أو التطبيع الاجتماعي، فإن كل هذه الروافد تصب في نهر واحد هو نهر الحماية غير الواعية للفرد الجديد، حمايته ضد امكانات تدمير نفسه بالارتطام مثلياً بصخرة الوضع القائم التي توفّر للمتفيئين بها أمناً نفسياً هم أحرص ما يكونون عليه. وإن أسوأ ما في حركات الرفض الشابة هو الخوف الذي تشيعه في أفئدة الآكلين من «كعكة التقاليد». الخلاف حول هذه الحقيقة بين الثقافات هو خلاف في الدرجة وليس خلافاً في النوع. هل يعني هذا انتفاء فاعلية التربية في التغيير الاجتماعي؟ ليس ضرورياً أن يكون الأمر كذلك. فالتربية يمكن وتستطيع أن تكون أداة تغيير من الطراز الأول حين يُطلب إليها ذلك أو حين تمتلك الحرية لفعله. أكثر من هذا، يمكن القول إن التربية هي أداة التغيير الحقيقية عندما يصبح التغيير حاجة اجتماعية ناضجة ترفده قوى التغيير العامة الفاعلة في البناء الاجتماعي. إن مما يضاعف من قوة هذه الحقيقة خضوع التربية المتزايد لسيطرة الأجهزة السياسية في الأزمنة الحديثة. على أن التسليم بهذا لا يلغي، بطبيعة الحال، استباق العبقريات التربوية الخلّاقة نضوجَ الوضع الاجتماعي الواجب التغيير، للإشارة إلى نوعية التغيير المطلوب لمواجهة حاجات المستقبل. وكثيراً ما تمركزت هذه العبقريات الخلّاقة بين قوى التغيير الاجتماعي، خارج المدرسة، حينما حِيل بينها وبين ممارسة فعل التغير داخل المدرسة. كذلك كان أنطوان مكارنكو رائداً من رواد التغيير الاجتماعي قبل قيام الثورة الشيوعية في الاتحاد السوفياتي، ومن ثم رسولها التربوي بعد قيامها. وكان جون ديوي نصيراً قوياً من أنصار الطبقة العاملة، وصوتاً من أقوى الأصوات المطالبة بالعدل الاجتماعي للمحرومين والمستغَلين في الولايات المتحدة، حتى لقد غمزه برتراند رسل Bertrand Russell لذلك، عام ١٩٤٥، بقوله إن فلسفة ديوي يمكن أن تكون موضع تقدير العناصر التقدمية في بلد كالمكسيك أو الصين(١٥)، أي في أوساط الشيوعية العالمية في المجتمعات المتخلفة ـ إذا ما

---

(١٥) Bertrand Russell, *History of Western Philosophy and its Connection with Political* =

أخذنا الضابط الزمني لتلك الغمزة بعين الاعتبار. غير أنه في كلتا الحالتين لم تمارس أفكار مكارنكو التربوية دورها في تغيير البناء الاجتماعي إلّا بعد أن تبنّتها الثورة البلشفية وجعلتها فلسفتها العامة غداة تسلمها السلطة. كذلك لم تستطع آراء ديوي أن تشق طريقها في زحام الاجتهادات التربوية الأمريكية إلّا بعد أن تبنتها قوى اجتماعية صاعدة، وفي مقدمتها قوى الحركة العالمية.

إن هذا التأثير المتبادل بين التربية والحضارة سيكون محور معالجتنا تطور الفكر التربوي في الفصول التالية. وبغية الحفاظ على أفق الرؤية أمامنا مفتوحاً، فإننا لن نتقيد بتفسير واحد للحضارة، وإنما سيدخل في مفهومنا عن الحضارة كل تلك القوى الفاعلة صعداً في عملية الارتقاء الانساني. وأيّما قوة فاعلة في الانسان في هذا الاتجاه، اتجاه التقدم، ستكون موضع حساب لدينا في تقصيّ نمو الفكر التربوي، سواء كانت مادية أو روحية، ثقافية أو تقانية (تكنولوجية)، علمانية أو دينية. إن هذا لا يعني، بطبيعة الحال، غياب الموقف الملتزم، بقدر ما يعني أننا ننظر إلى هذه القوى كلها كطاقات دفع أساسية في مسيرة الإنسان الحضارية، وأن ما تنصبغ به من قدرة التحريك والدفع، أحياناً، وأن ما تبتلى به من ركود وتعويق أحياناً أخرى، إنما هو أمر رهين بالظروف الموضوعية التي تحيط بها في مرحلة معينة، بقدر ما هو رهين بنوعية الفهم الذي تحظى به من زمن إلى زمن. ولهذا، فإن الحكم عليها ينبغي أن يصطبغ هو الآخر بالحيطة والحذر. إن معيار الحكم على نوعية فعل هذه القوى، سلباً أو إيجاباً، هو مدى قدرتها على تغيير الظروف الانسانية والانسان نفسه، نحو الأفضل، والمراد بالأفضل ـ حصراً ـ هو التحرر الانساني، تحرر الانسان من الوهم وتحرره من العازة، وتحرره مما يهدّد أمنه ويشل قدرته على الابداع، وتحرره من تحكم الغير فيه. وأيما قوة من القوى السالفة تسهم في هذا التحرر هي قوة تقدمية، وأيما قوة تعمل في الاتجاه المعاكس هي قوة غير تقدمية. والتربية ـ بين ميادين العمل الانساني العامة ـ هي ميدان رحب لهذه القوى، وهي لا تستطيع أن تظل بمعزل عن فعل هذه القوى فيها واصطراعها على حلبتها، ولا أن تنغلق دون ذلك الصراع ما دامت جزءاً من الوضع الاجتماعي. إن التربية ـ شاءت أو أبت ـ هي حلبة هذا الصراع الأولى، وهي جزء من محتواه بقدر ما هي محور من محاوره الأساسية. وهذا ما عبّر عنه جون ديوي في كتابه **التجربة والتربية** *Experience and Education* (١٩٣٩) حين لاحظ «أن جميع الحركات الاجتماعية تنطوي ـ في ما تنطوي عليه ـ على صراعات تنعكس بدورها على الجدل العقلي. وقد لا يكون من علامات الصحة ألّا يصبح اهتمام اجتماعي عظيم، كالتربية، مسرحاً للصراع النظري والعملي».

= *and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day* (London: [n.pb.], 1954), p. 827.

انظر أيضاً: محمد جواد رضا، فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل: دراسة تجريبية (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٧٢)، ص ١٣١ ـ ١٣٢.

الفصل الثاني

الفكر التربوي في الحضارة الهيلينية

«إن أثينا هي تربية الإغريق ومدرسة اليونان. إن أثينا هي تربية الإغريق لأننا نحن الأثينيين نحيا حياة حرة ليس في شؤوننا السياسية وحسب، بل وفي تسامحنا المشترك نحو السلوك الخاص».

بركليس (٤٠٥ ق.م)

مدخل عام

عند التخرج في الإفيبيا Ephebia، وعند تسلم درعه ورمحه، كان الشاب الهيليني يُقسم قسم الافيبيا Ephebia oath الذي وضعه صولون. وكان أداء القَسَم في معبد أكلاوروس Aglauros المطل على المدينة.

نص القَسَم:

«أقسم على أنني لن أدنّس هذه الأسلحة المقدسة، كلا ولا أن أهرب من كتيبتي في الجيش. سوف أحارب دفاعاً عن المعابد والممتلكات العامة وحيداً أو مع رفاقي. وسوف أسلم وطني إلى الأجيال الآتية من بعدي لا سلبياً وغير منتقص فحسب، بل أعظم وأحسن مما تسلمته من أسلافي. وسوف أطيع أحكام القضاة الذين كانوا ويكونون في سدة الحكم. سوف أحترم كل القوانين القائمة الآن أو تلك التي سيقرها الشعب بالإجماع في المستقبل. وإذا حاول أي شخص أن يبطل مفعول هذه القوانين أو يزوّرها فإني سأبذل جهدي لمنعه

من ذلك، وسأدافع عنها وحيداً أو في صحبة رفاقي من المواطنين. وسوف أتمسك بدين آبائي وأشهد على ذلك أكلاوروس وأنيالوس وآرسي وثالو وأوكزوس وهجيمون. . . »[1].

* * *

يُرجع رايزنر Reisner منشأ الحضارة الهيلينية إلى سنة ٢٠٠٠ ق. م. حين زحفت مجموعة من القبائل البدائية من آسيا الوسطى واكتسحت شبه الجزيرة الذي يشتمل اليوم على اليونان وجزر بحر ايجه، كما حصل بعض منها على موطىء قدم في آسيا الصغرى. كذلك يرتأي رايزنر أن كلمة «هيليني» تفرعت من كلمة هيلاس hillas وهي الدويلات الأولى التي أسّسها المهاجرون الإغريق الأوائل[2].

ويذهب توينبي إلى أن الحضارة الهيلينية قامت قبيل القرن الثاني عشر قبل الميلاد، وجاء قيامها استجابة للتحدي المادي المتمثّل في جدب الأرض في جزر البحر الإيجي وسواحله، من جهة، كما كان استجابة للتحدي الاجتماعي المتمثل في انحلال الحضارة المينوانية Minoan[3]، من جهة أخرى. وأيّاً كان التفسير المعتمد لمنشأ الحضارة الهيلينية، فإن ثلاث مراحل متميزة يمكن تحديدها في تاريخ هذه الحضارة الضخمة، هي:

المرحلة الأولى

من مطلع الحضارة الهيلينية حتى اندلاع الحروب الأثينية الإسبارطية Atheneo-Peloponnesian في سنة ٤٣١ ق. م.، وهي مرحلة تفتح هذه الحضارة ونموها.

وتُعرف هذه المرحلة بالعصر الهومري إذ استُقيت أكثر أخبارها من ملحمتي الإلياذة والأوذيسة المنسوبتين إلى الشاعر الإغريقي هوميروس.

المرحلة الثانية

من ٤٣١ ق. م. حتى ٣١ ق. م. حين اعتلى الامبراطور أوغسطس عرش روما وأسس الامبراطورية الرومانية. وقد تميّزت هذه الحقبة من الحياة الهيلينية بالقلق الاجتماعي والاضطراب السياسي.

المرحلة الثالثة

من عام ٣١ ق. م. حتى انحلال الادارة المركزية الرومانية في القرن الرابع الميلادي، وظهور الكنيسة المسيحية كقوة عقلية واجتماعية مهيمنة.

---

(١) Paul Monroe, *Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period* (New York: Macmillan Company, 1901), p. 33.

(٢) Edward Hartman Reisner, *Historical Foundations of Modern Education* (New York: Macmillan Company, 1931), p. 1.

(٣) الحضارة الميـنوانية، هي حضارة نشأت في جزيرة كريت القديمة (اقريطش) بين ٣٠٠٠ - ١١٠٠ ق. م.

على أن سنة ٥٠٩ ق. م. تمثّل انقلاباً حضارياً من الطراز الأول في الحياة الإغريقية الهيلينية. فقبل ذلك العام كان النظام السياسي مبنياً على الأعراف الاجتماعية وكانت الدولة قائمة على أساس الحكم القبلي. أما في عام ٥٠٩ ق. م.، فقد وُضع دستور كلايسثينيس Cleisthenes الذي جاء تتويجاً لسلسلة طويلة من المحاولات الباهظة الثمن لبلورة الديمقراطية الاثينية، كما كان إيذاناً بتكامل «حكومة المدينة polis» كنمط عام للحكم السياسي(٤).

كذلك كان وضع هذا الدستور ترجمة لمرحلة من التطور كبيرة كان المجتمع الإغريقي قد قطعها. ففي سنة ١٠٠٠ ق. م. لم يكن للإغريق فن أدبي في ما عدا الشعر الغنائي المنسوب إلى هوميروس. أما في ٥٠٩ ق. م.، فقد كانت هناك أنواع من التعبير الأدبي، كما كانت الفلسفة في طريق التطور السريع. وفي سنة ١٠٠٠ ق. م. لم يكن للإغريق لغة مكتوبة، كما لم يكونوا يعرفون المدارس. أما في سنة ٥٠٩ ق. م.، فقد كان لهم نظام متقن من التربية الأدبية، كما كانوا يضعون نظامهم التربوي في خدمة الدولة عن وعي(٥).

قبل الانتقال إلى تقصي حركة الفكر التربوي في الحضارة الهيلينية، يجمل بنا أن نلاحظ أن ثمة شعبين كبيرين ينضويان تحت فكر هذه الحضارة وتطلعاتها الانسانية، هما شعب اليونان القديم والشعب الروماني، ومنجزاتهما الحضارية تعتبر المصدر غير المنازَع للحضارة الغربية المعاصرة. أما فلسفياً، فإن الهيلينية Hellenism تعني الثقافة، أو المثل العليا أو نمط الحياة في أثينا القديمة خلال عصورها الذهبية. وهي، عموماً، تعني ثقافة أثينا والمدن المرتبطة بها في عصر بركليس. كذلك يستعمل الاصطلاح للإشارة إلى المثل العليا للكتّاب والمفكرين الذين استوحوا أثينا القديمة. وتعارَض الهيلينية بالعبرانية، في العصور المتأخرة. الهيلينية هنا تعني الفرح الوثني بالحياة، الحرية وحب الحياة، وهي نقيض الأخلاقيات المتشائمة والقاتمة التي طرحتها التوراة(٦).

أولاً: العصر الهُومري
(١٢٠٠ - ٤٣١ ق. م.)

في آثار هوميروس الأدبية تظهر التعابير الأولى عن الشخصية الإغريقية، وفي هذه الآثار نقع على مفاتيح التربية الإغريقية أيضاً. والتربية التي تتحدث عنها أشعار هوميروس هي تربية

---

(٤) خلال الألف الأولى قبل الميلاد عرفت أثينا ثلاثة دساتير هي: دستور دراكو الذي وضع سنة ٦٢١ ق. م.، ودستور صولون الذي وضع عام ٥٩٤ ق. م.، وأخيراً دستور كلايسثينيس عام ٥٠٩ ق. م. وهو الدستور الذي تمسّك به الأثينيون حتى قيام الحكم المقدوني. ولمزيد من التفاصيل عن الطبيعة السياسية والاجتماعية لهذه الدساتير والظروف الاقتصادية والسياسية التي أوحت بكل واحد منها، انظر:
Stewart Copinger Easton, *The Heritage of the Past from the Earliest Times to 1500* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963), pp. 202-207.

(٥) Reisner, Ibid., pp. 8-9.

(٦) «Hellenism,» in: Columbia University, *The Columbia Encyclopedia*, 2nd ed. (New York: Columbia University Press, 1950), p. 877.

الطبقة الارستقراطية من دون شك. ولقد يبدو أن النظام الاجتماعي الإغريقي القديم كان شبيهاً ـ من أوجه كثيرة ـ بنظام المجتمع الصيني في مراحله المبكرة. كان الملك في قمة الهرم الاجتماعي، تليه طبقة النبلاء أو الطبقة الارستقراطية. ومن هذه الطبقة كان يأتي الشيوخ senators، أو الأعيان الذين يتسلمون مناصب القناصل والمستشارين، كما كان المحاربون والفرسان ومرافقو الملك يخرجون من بين شباب هذه الطبقة. أما نقّارو الخشب والسقّاؤون والسمّاكون وأصحاب الحرف وسائر الفعلة، فقد كانوا قاعدة الهرم الاجتماعي.

على أن المقارنة بين النظامين الاجتماعيين الصيني والإغريقي لا يمكن أن تؤخذ على إطلاقها وإلّا كانت مضللة. فإذا كان الملك الصيني قد ظل حتى النهاية رمزاً لقوة علوية غامضة يستمد منها سلطانه وبأسه، فإن ملك حكومة المدينة الإغريقي سرعان ما فقد قواه السياسية لطبقة النبلاء الذين فقدوها بدورهم للشعب. وإذا كان الشعب في الصين القديمة ظل بعيداً أو مبعَداً عن المشاركة في السلطة السياسية، فإن الشعب الإغريقي سرعان ما أصبح هو مصدر تلك السلطة ويمارسها الفعلي. وإذا كان الصيني القديم يتطلع إلى الغيب التماساً للأجوبة عن أسئلة العقل والضمير، فإن الغيب لم يمارس مثل ذلك النفوذ على عقل الإغريقي القديم. أهم من ذلك بكثير أن القانون الذي ظل في الحضارة الصينية القديمة تجسيداً لارادة الحاكم، سرعان ما صار يُنظر إليه في الحضارة الإغريقية على أنه «شيء من صنع الانسان وأنه يمثّل شأناً من شؤون الناس العامة، وهو ناتج من الجهود المشتركة لأفراد الجماعة كافة ابتغاء وضع الأنظمة التي تحدّد سلوك الفرد وسلوك الجماعة على حد سواء. ومصدر الخطورة في هذه الظاهرة أن الفكرة التي عرفتها الحضارات الشرقية القديمة عن القانون باعتباره ذا طبيعة علوية كونية، عُوِّضت منه هنا، بمفهوم عملي نفعي، وبحكم هذا التعويض لم يعد القانون شيئاً غير ممكن التبديل، بل صار تبديله ميسوراً كلما أحست الجماعة بالحاجة إلى ذلك، أو كلما أصبح القانون عقبة في طريق الخير العام. ومع ظهور هذا المفهوم القانوني الجديد، قُيِّض للانسان، للمرة الأولى في تاريخه، أن يتمكن من السيطرة على مؤسساته الاجتماعية وأن يوجهها لخيره ومنفعته»(٧).

لقد كانت التصورات التربوية الأولى للإغريق بسيطة بساطة حياتهم نفسها. كانت تربية الطبقات الدنيا تتم بالممارسة. أما الشاب الإغريقي الارستقراطي الذي نشأت طبقته في العصور المتقدمة على عصر هوميروس، كطبقة محاربة وحاكمة ومفكرة، وإجمالاً كطبقة مبدعة، فقد كانت تربيته تربية أخلاقية وعملية في وقت معاً. وتشير القرائن التاريخية إلى أن قدامى الإغريق آمنوا بأن الرجل المهذب خلقياً، الرجل المثالي، هو الرجل الكامل في سلوكه كماله في طبيعته الداخلية، وأن سلوكه هو تعبير عن طبيعته الداخلية، وأن الفصل بين الأمرين غير ممكن.

كان المحتوى العلمي لتربية الشاب الارستقراطي يشمل في ما يشمل التدريب في تلك الفنون والمهارات الضرورية لمركزه في المجتمع، التي كانت تتألف من آداب البلاط وآداب السلوك العام والموسيقى ـ الغناء والعزف على القيثار والرقص ـ والرياضة والألعاب وركوب

---

(٧) محمد جواد رضا، التعليم الثانوي (بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٦)، ص ٨ ـ ٩.

الخيل والمصارعة والمبارزة والملاكمة ورمي السهام والرماح ورفع الأثقال والسباق على الأقدام وسباق المركبات. وكان يُتوقع من الشاب الارستقراطي، بالإضافة إلى ذلك، أن يحذق الاستجابة السريعة والنبيهة للمفاجآت والمباغتات، كما كان يُتوقع منه، نتيجة تدريبه في الألعاب والرياضة، أن يتفوق في كل الألعاب، لا أن يتخصص في أية واحدة منها إلى درجة الاقتصار عليها وإهمال سواها. وفي وقت متأخر من هذا العصر كان الفتى الارستقراطي (السيد) يجد حظه في التفوق في لعبة واحدة، إذ كان ذلك متروكاً للرياضي المحترف الذي كان يدفع ثمن هذا النوع من التفوق بتخلفه في الألعاب الأخرى أو الآداب العامة أو في حضور البديهة.

وكان الجانب الأخلاقي من تربية الشاب الأرستقراطي ينطوي على قوانين الحكمة العملية والمعاملة الفاضلة، كما كان يشتمل على عرض مَثل أعلى في الحياة. وقد هيمن هذا المثل الأعلى على الجوانب الأخرى من التربية الهيلينية القديمة. وهناك كلمة إغريقية واحدة توجز في ذاتها قيمة هذا المَثل الأعلى هي كلمة «أريت arete». والكلمة تعني «ممتاز في نوعه أو في طريقته». هذا المثل الأعلى ينطوي على أكثر من جانب واحد. كان هناك، أولاً، الجانب المتمثل في أوديسوس Odysseus[8]، جانب الابتكارات العديدة أو المناورة، وهو نوع من الدهاء أو القدرة على النفاذ من المواقف الحرجة المعقدة. ولكن ما هو أهم من هذا هو المثل الأعلى المتجسّد في أخيل Achilles[9]، مثل الأخلاق البطولية الملتزمة بالشرف الفردي. وقد استمد هذا المثل الأعلى أصوله من نزعة تفاؤلية متواشجة مع حب الحياة. لقد كان في مستطاع المحارب الإغريقي في هذه الفترة أن يتطلع إلى حياة قصيرة وموت مفاجىء، وكان لا يجد إلّا أملاً باهتاً وعزاءً يسيراً في الوجود المبهم وراء القبر. ومع هذا، وعلى الرغم من حبه الوثني للحياة بقصرها وفداحة ثمنها، فقد كان مستعداً أبداً للتضحية بها في سبيل شيء أسمى؛ المجد أو الشرف. لقد كان الامتياز arete بالنسبة إلى بطل هوميروس نزعة خلقية فخورة مشفوعة ببسالة حربية، البسالة بالمعنى الفروسي للكلمة[10]. لقد كان الاهتمام الوحيد لبطل هوميروس اهتمامه بشرفه الشخصي، فهو دائماً يحاول أن يتفوق على الآخرين طرّاً، وأن يثير الدهشة وأن يكون الظافر أبداً. غير أن هذا الاهتمام بالمجد الشخصي لم يكن مجرد تعبير عن نزعة ذاتية صرف، إنما كان جهاداً من أجل الجمال المطلق والبسالة الكاملة اللذين كانا يسموان في ميزان القيم الهومرية فوق الأعمال البطولية وفوق الحياة البطولية.

لقد كانت طريقة التربية الهومرية، كما يمكن استخلاصها من الإلياذة والأوذيسة، تقوم على مواجهة التلميذ بمثل أعلى أو بنمط pattern كامل. وكان المؤدبون يضعون بين يدي التلميذ المثال البطولي أو الأسوة المثالية، أي «الأريت»، البطل الذي كان محارباً وخطيباً في

---

(٨) أحد أبطال الأوذيسة.

(٩) أحد أبطال الإلياذة.

(١٠) Humphrey Davy Findley Kitto, *The Greeks*, Pelican Original; A 220 (Baltimore, Mad.: Penguin Books, [1969]), pp. 171-174.

وقت معاً، والذي كان يستطيع خدمة مجتمعه في ساحة الحرب أو ميادين القضاء أو الندوات السياسية سواء بسواء.

كان المؤدب tutor، في التربية الهومرية، رجلاً مسناً يوكّل إليه النبيل الشاب ومنه يأخذ مشورته ونصيحته ويتأسى به. وكان المؤدب يحاول أبداً لا أن «يعلّم» تلميذه وحسب، بل أن يصوغ شخصيته ويكونها، ولذا كانت العلاقة بينه وبين تلميذه علاقة شخصية ودية وطويلة، ولم تكن الرفقة بينهما لتمتد إلى البلاط أو السوق أو ساحة الحرب فقط، بل كانت تشمل وجوه الحياة اليومية كلها. وكان المؤدب يجتهد دائماً في أن يتسامى في عين تلميذه الشاب، كما كان التلميذ يسعى جاهداً ليبرهن على أهليته صداقة أستاذه ورفقته. هكذا كانت تربية الشاب تُوسَّع وتعمَّق بالمصاحبة اليومية والأسوة الشخصية، وبالمحاربة والمشاركة التدريجية في فعاليات الراشدين في النوادي والملاعب العامة وفي المآدب.

ولم يكن مفهوم «الأريت» مقصوراً على البنين وحدهم، بل إن الفتاة الإغريقية كان لها امتيازها الخاص، وكان يشتمل على أخلاق اجتماعية رشيدة كالتعفف والحصانة وحذق الرعاية المنزلية، ولو أن الامتياز الحقيقي بالنسبة إليها كان جمالها.

وإذا سلّمنا بأن القرن التاسع قبل الميلاد هو، على وجه التقريب، عصر تأليف الإلياذة والأوذيسة(١١)، فقد يتبين لنا أن آراء هوميروس كانت قد أصبحت خلال القرن الثامن من قبل الميلاد المقولات التربوية المسلّم بها عند الإغريق. ذلك أن أشعاره في هذا القرن كانت تُتعلم وتُنشد ليس من قبل المنشدين المحترفين bards وحسب، وإنما من قبل الرجال المثقفين كافة، تقريباً. لقد كان هوميروس شاعر الإغريق، كما ظلت آثاره الأدبية المصادر الكلاسيكية للتربية خلال عصور الحضارة الهيلينية كلها.

على أن القرون اللاحقة أضافت هي الأخرى آثارها الكلاسيكية وقدمت مساهمتها الخاصة في بلورة المثل الهيليني الأعلى في الأخلاق والتربية. وكان من أبرز من أسهم في هذا المجال شاعر إغريقي كبير آخر هو هيسيود Hesiod (٧٠٠ ق. م.). بدأ هيسيود حياته العقلية منشداً يتغنى بأشعار هوميروس. غير أنه كان ينحدر من مقاطعة بيوشيا Boeotia، وهي منطقة فلاحية، وقد أضاف في أشعاره الخاصة عناصر مشتقة من تجاربه الحياتية الخاصة ومن زمانه ومكانه الخاصين، إلى المثل الهوميري الأعلى، وهو الذي أدخل مفاهيم الحق right والعدل justice والحقيقة truth إلى المثل الإغريقي الأعلى، على أنها من صلب القوانين الخالدة للكون نفسه. لقد قرر هيسيود هذه المفاهيم بلغة رمزية وأسطورية، لكنها عن طريقه دخلت إلى الفكر الهيليني وصارت جزءاً من الأساس الذي تكوّنت في ضوئه المفاهيم

---

(١١) اختلف المؤرخون الإغريق في تعيين عصر هوميروس وزمن ملحمتيه الخالدتين. فقد ذهب هيلانيكوس إلى أن هومر كتبها في القرن الثاني عشر قبل الميلاد، على حين أكد هيرودوتس أنهما كتبتا في القرن التاسع قبل الميلاد «أربعمائة سنة قبل زمني أنا لا أكثر ولا أقل». ويرجح كيتو صواب ما ذهب إليه هيرودوتس. المصدر نفسه، ص ٤٤.

الحضارية المتأخرة التي كانت أكثر جلاءً وتفصيلاً وإحكاماً. لقد كان مفهومه عن العدالة المجردة موضوع إيمان وليس مجرد نظرية جدلية، وكانت العدالة بالنسبة إليه تمد جذورها في طبيعة الكون نفسه وليست معتمدة على أمزجة آلهة الأولمب. وفي ضوء معتقداته هذه طور هيسيود مفهوم الامتياز مستمداً تفسيره الخاص له ليس من تقاليد التربية الارستقراطية للبطل الهوميري، وإنما من الرجل الاعتيادي الذي كان عليه أن يكد ويكدح من أجل معاشه. لقد آمن هيسيود أن الاستقامة righteousness والعمل هما أساس الامتياز، وأن الرجل - أي رجل - يستطيع أن يظفر بهما ويطورهما بعرق جبينه فقط، وهكذا فقد أضاف هيسيود شيئاً جوهرياً جديداً إلى المثل الإغريقي الأعلى، وحوّره.

كان التعليم عند الإغريق، منذ البداية حتى دبيب الوهن في المجتمع الهيليني، تعليماً شفهياً. غير أن بعض القرائن التاريخية يشير إلى أنه منذ بداية القرن الخامس، كان هناك نوع من التعليم المنظّم للقراءة والكتابة. كذلك تشير الأدلة المتوافرة إلى أن هذا النوع من التعليم كان يؤلف جزءاً يسيراً من التربية، وأن حيازة هذه المعرفة لم تكن كافية لتمكين الرجل من أن يدعى «مثقفاً».

يمكننا أن نقول، تلخيصاً، إن الأثر الهوميري في التربية الإغريقية الأولى قد وجّه فعاليات هذه التربية وتطلعاتها نحو فكرة البطل المجاهد في حياته وأفعاله من أجل الجمال المطلق والبسالة المطلقة، على حين كان من تأثير هيسيود في الفكر التربوي الإغريقي الأول أنه تحوّل بهذا التفكير إلى مفاهيم العدالة المجردة والحق المجرد المستقلين نسبياً عن الأعمال الصائبة والقوانين العادلة، والمستمدين وجودهما من طبيعة الأشياء. وقد نجم عن هذا التحوّل تحوّل آخر في مفهوم «الأريت»، تحوُّل من مفهوم البسالة بمعناها الفروسي إلى الفكرة القائلة بأن «الأريت» يجب أن يُكتسب اكتساباً لا أن يورث. إن الكلمة «أريت» مشتقة من المصدر نفسه الذي تشتق منه كلمة «أريستو aristo» التي تعني الأحسن والتي تكشف بدورها عن قدرة عليا أو عن أعلوية. وكانت هذه الكلمة تسمع بصيغة الجمع «أريستوا aristoi» كاصطلاح طبيعي على طبقة النبلاء. وهكذا فقد كان الأريستوا أو النبلاء أفراد العدد المحدود من العائلات الحاكمة بالوراثة. ولكن عندما تعرض المفهوم العام للأريت للتبدل أصبح مفهوم الأريستوا، كلفظة دالة على «الأحسن» أو «الممتاز جداً»، أقل اقتصاراً في الاشارة إلى المركز الاجتماعي الموروث. إن هذا لا يعني، بطبيعة الحال، أن هذا الاصطلاح استُعمل بعد هيسيود ليشير دفعة واحدة إلى «الامتياز» غير الموروث، ذلك أن التقاليد الارستقراطية في التربية الإغريقية عُمِّرت حتى زمن متأخر جداً.

على أنه إذا كان القرنان الثامن والسابع قبل الميلاد هما عصر تفتح الشخصية الإغريقية ومُثُلها الأخلاقية والتربوية، فإن القرنين السادس والخامس هما عصر تفتح العقل الإغريقي وتكامل معالمه من خلال مغامراته الجريئة مع الكون. في هذا العصر قُيِّض للمجتمع الهيليني أن يبلغ مفهومه الخاص عن الإنسان والمثل والقوانين الكونية التي تبطن الظواهر الطبيعية، رغم أن الصياغة الفلسفية النهائية لذلك كله جاءت في وقت متأخر نسبياً. ويمكننا أن نتقصى

معالم العقل الإغريقي على ثلاثة مستويات متباينة، لكنها متكاملة في ما بينها، هي:

١ ـ الطبيعة الكلية للأشياء
٢ ـ الايمان بالعقل
٣ ـ الانسان.

١ ـ الطبيعة الكلية للأشياء

الإحساس بكلية الأشياء wholeness هو أبرز وأول خصائص العقل الإغريقي. حتى هوميروس الذي عُرف بتعلقه بالتفاصيل، كان في نهاية الشوط يدخلها كلها في إطار frame واحد يعطيها صفتها الكلية حيث تتلاشى الجزئيات. وقد عمّ هذا الإحساس بالكلية وجوه الحياة الإغريقية كلها والتفكير فيها ككل. صولون، مثلاً، كان ذواتاً عدة يحتويها إطار واحد، كان مشرعاً بارعاً وتاجراً مفلحاً ومصلحاً اقتصادياً وفيلسوفاً متأملاً، وكان، باختصار، رجل دولة ناضجاً. كذلك لم تكن حكومة المدينة polis جهازاً سياسياً وحسب، وإنما كانت كذلك مفهوماً واسعاً يشمل أوجه الحياة كلها. بعبارة أخرى، إذا كان العقل الحديث يجزىء الأشياء ويعدد الاختصاصات لكي يفهمها ويفكر فيها كقطاعات متعددة، فإن العقل الإغريقي كان يذهب مذهباً معاكساً، كان يميل إلى النظر إلى الأشياء على أنها «كلّ عضوي organic whole»[١٢]. ويمكن الوقوع على مثل حي لهذه الفكرة في جهود قدامى الفلاسفة الإغريق لاكتشاف وصياغة مبدأ فرد يمكن أن تفهَم في حدوده وتُثمّن كل التنوّعات ذات المعاني المتشعبة والاختلافات البارزة في عالم الظواهر. وتتجلّى درجة إنجازهم في هذا السبيل بحقيقة أنهم كانوا في نهاية القرن الخامس قبل الميلاد قد صاغوا النظرية الذرية تمهيداً للنظر في تنوّع الحركات والاختلاف في جواهر المادة في حدود ذوات مادية صغيرة وصورية formal، وهكذا استبقوا الفيزياء المعاصرة في هذه الناحية بما يقرب من واحد وعشرين قرناً. كذلك يمكننا أن نجد مثلاً نظيراً لهذا في البديهيات والفرضيات والمسائل والحلول التي وضعها إقليدس في ميدان هندسة السطوح، والتي كان فيها موفقاً توفيقاً كافياً لاستعمالها من العصور القديمة حتى القرن الحالي.

وبفضل هذا النزوع إلى معرفة الكليات، قُيّض للإغريق أن يبذّوا سواهم من الأمم إلى تبينّ وجود القوانين العامة التي تكمن وراء التفاصيل، ومن ثم كشفها وصوغها. لقد كانت الهندسة، مثلاً، قد اخترعت من قبل المصريين القدماء وليس من قبل الإغريق، لكن الإغريق هم الذين حولوا ما كان، أصلاً، علماً تجريبياً مبتكراً لغرض قياس الأرض وتثبيت الحدود بعد انحسار مياه الفيضان، إلى مجموعة من القوانين العامة التي غدت صالحة للاستعمال في مجالات عامة متعددة.

وقد انسحبت هذه النزعة إلى التعميم والتقنين على تفكير الإغريق في الانسان، فلم

---

(١٢) المصدر نفسه، ص ١٦٧ ـ ١٦٩.

يكن تفكيرهم فيه مقصوراً على ذاته الفردية، وإنما كانوا معنيين بالقوانين العامة للطبيعة الانسانية؛ وقد أدركوا، منذ وقت مبكر جداً، وجود مبادىء طبيعية قابلة للإدراك يخضع لها الجسم الانساني، كما تبيّنوا وجود مبادىء موروثة أو أزلية للعقل أو الروح، واعتقدوا أن هذه المبادىء هي من طبيعة الأشياء ذاتها وليست مخترعة من قبل الانسان ولا هي مفروضة اعتباطاً من لدن الآلهة، وإنما هي حاضرة أبداً تنتظر أن يميط الانسان اللثام عنها.

وهذه المبادىء هي مُثُل ideals تامة. ففي الهندسة يمكن أن ترسم على السبورة ـ أو تجد في الطبيعة ـ عدداً غير ذي حصر من المثلثات قد يختلف كل واحد منها عن الآخر بطول أضلاعه ودرجات زواياه. ولكن كل مثلث من هذه المثلثات يخضع للقواعد نفسها المتعلقة بالمثلثات. وهكذا فإن في مقدور دارس الهندسة أن يعطي أحكاماً صائبة حول «المثلث»، على الرغم من أن «المثلث» ربما لم يُكتشف في الطبيعة أبداً، وربما لم يكن قد رسم قط على الرمل أو على الألواح. إن المثلث هو من نوع تكون مفاهيمه والأحكام الصادرة عليه والمتعلقة به صائبة، حتى لو لم تكن قد تجسّدت في عالم الأشياء إطلاقاً، أو ربما صاغ الفيزياوي قاعدة أو قانوناً يقول بأن الأجسام الساقطة سقوطاً حراً تسقط بسرعة تطرد زيادتها بمقدار ٣٢ قدماً في الثانية. إن هذا القانون صائب من الناحية المثالية فقط، سواء وجد جسم ساقط فعلياً وقد قيست نسبة اطّراد زيادة سرعة سقوطه، أو لم يوجد، ومع هذا فإن الفيزياوي يقرّر النسبة المعطاة في صياغة القانون على أنها صائبة أو «حقيقية». وهكذا فإن القانون يقرر «مثلاً أعلى» تستطيع جزئياته ـ سواء كانت مثلثات أو أجساماً ساقطة ـ أن تقارب ذلك المثل الأعلى فقط، لأن المثل الأعلى لا يجسّد أبداً ـ لا كلياً ولا تماماً ـ في أي جزء محدد ولا في أية حركة.

كذلك لم تظهر البسالة المثالية المصورة في سجايا أخيل وأفعاله عند هوميروس ظهوراً كاملاً، ذلك أن أخيل وأفعاله كانوا مجرد مقاربات للمثل الأعلى. ولم تتجسد العدالة المثالية التي تصورها هيسيود ـ وحقاً لم تستطع بطبيعتها ذاتها أن تتجسّد ـ كلياً في أي عمل عادل ولا في أي قانون عادل. لا ولم يكن في مقدور أي جمال مثالي أن يتجسّد في أي مثال معين ولا في أي شخص ولا في أي شيء.

إن العيب الكبير في هذا النوع من التفكير هو أن هذه الأمور المسميات «مُثُلاً عليا»، غير موجودة وغير حقيقية وهي من مبتكرات العقل الانساني فقط. وقد فاه العديد من المفكرين الإغريق بهذا النقد. حقاً إن مسألة حقيقة المُثل الأعلى كانت ـ وما تزال ـ واحدة من المشاكل الدائمة في الفلسفة الغربية، من سقراط وأفلاطون إلى بيرتراند رسل. ولكن، كما لاحظ أفلاطون، إذا لم تكن هناك حقيقة جمالية مستقلة عن أفكار الملاحظين وعن الأشياء الجميلة، إذن فلن يمكن التحدث عقلياً عن الموضوعات الجميلة. فعندما يقول الانسان إن شيئاً ما جميل، فإنه يؤكد أمراً من أمرين، فهو إما يؤكد وجود صفة مستقلة للجمال كائنة في ذلك الشيء، أو يؤكد حبه ـ الذاتي والخاص ـ لذلك الشيء. فإن كان يريد تأكيد الشيء الأخير، آنئذٍ لا يمكن أن يكون هناك أي جدال، لأنه هو وحده يستطيع أن يعرف معرفة مباشرة الأشياء التي يحبها. أما إذا كان يؤكد الشيء الأول، فهو يؤكد، إذاً، أن الشيء يملك

بحق صفة مستقلة عنه وعن مخاطبه، وأن ذلك الشيء لا يستطيع أن يمتلك صفة ما، ما لم تكن الصفة كائنة هناك لتمتلك.

إن الصفات المثالية مستقلة كل الاستقلال عن ملاحظيها من البشر، وعن التفاصيل، وعن المكان والزمان. فالنظريات حول المثلثات، مثلاً، كانت ستبقى حقيقة سواء كان أقليدس قد اكتشفها أم لم يكن. وربما قال الإغريق إنها كانت ستكون حقيقة حتى عندما كان المصريون يتعاطون عملياً بالمثلثات والخطوط. وهي خالدة أبدياً إذا ما أخذنا كلمة «أبدياً» على أنها تعني الاستقلال عن الزمن وليس بمعنى الديمومة إلى ما لانهاية[١٣].

ولكن ماذا عن الازدواجية الفلسفية في الفكر الإغريقي؟ ألم يقل أرسطو بازدواجية المادة والروح في الكون؟ وبازدواجية العقل والجسد في الانسان؟ وبازدواجية النظرية والتطبيق في التربية؟ المؤرخون الغربيون ـ أو فريق منهم على الأقل ـ يرون أن الإزدواجية ظاهرة شرقية غريبة عن العقل الإغريقي ولم تُقدَّم إليه إلاّ من خلال أفلاطون وأضرابه الذين طوّفوا في الأرض وعرفوا ما عند الشعوب غير الإغريقية من أنماط الفكر. أما الإغريقي فلم يكن ليخطر له على بال أن يجزىء الانسان إلى عقل وجسم أو جسد وروح، ولا الكون إلى مادة وفكر، بل هو كان يفهم الانسان على أنه شيء واحد يجب التفكير فيه وتدريبه في كليته، وليس في أجزائه[١٤].

٢ ـ الايمان بالعقل

الخاصيّة الثانية من خصائص العقل الإغريقي هي الإيمان المطلق والراسخ بالعقل reason. ومنذ البداية سلّم الإغريق بأن الكون universe لا تحكمه النزوات وإنما يحكمه «قانون» طبيعي وهو لهذا قابل للتفسير والمعرفة. وقد هيمن هذا الاعتقاد حتى في فترة ماقبل الفلسفة الإغريقية. فقد كان هوميروس يرى أن وراء الآلهة قوة غامضة لكنها مهيمنة ترسم للآلهة حركاتها وأفعالها وفق قوانين ثابتة، وقد أطلق عليها اسم «أنانكي ananke» أي الضرورة، أو نظام الأشياء الذي لا تستطيع حتى الآلهة أن تتخطاه. حتى المأساة الإغريقية Greek tragedy بنيت على الايمان الثابت بأن القانون law هو الذي يتحكم في الشؤون الانسانية، وليس الصدفة. ففي مسرحية سوفوكل Sophocle[١٥] أوديب الملك *Oedipus Rex* تمّ التنبؤ، حتى قبل ولادة أوديب، بأنه سوف يقتل أباه ويتزوج أمه. وهو يفعل هذه الأشياء رغم الاحتياطات التي اتّخذت للحيلولة دون تلك المأساة، ولكنه يفعلها بجهل تام. ومن السطحية السافرة أن تفسر هذه المأساة بكون الإنسان لعبة في يد القدر الأعمى. ذلك أن ما

---

(١٣) لمزيد من التفصيل عن ولع الإغريق بالكليات والقوانين الطبيعية العامة، انظر:
Reisner, *Historical Foundations of Modern Education,* pp. 14-18, and Robert Freeman Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations,* McGraw-Hill Series in Education (New York: McGraw-Hill, 1947), pp. 35-51.

(١٤) Kitto, Ibid., p. 173.

(١٥) من شعراء المأساة الإغريق الكبار، عاش بين ٤٩٥ ـ ٤٠٦ ق. م.

أراده سوفوكل هو أنه في عقدة الأحداث الغريبة والمتناقضة هناك «تصميم» محكم لوقوع الأحداث وإن بدا ذلك التصميم غير واضح وغير قابل للفهم، ذلك أنه طالما كانت الآلهة وحدها هي التي ترى ذلك «التصميم» في تمامه وكماله، فإنها هي وحدها تستطيع أن تفهم الحكمة منه. أما في مسرحيات أسخيلوس Aeschylus(١٦)، فإن القانون أبسط، إنه قانون أخلاقي، العقوبة فيه تتبع الذنب كما يتبع الليل والنهار. لهذا السبب اعتبر ألفريد وايتهد Whitehead المأساويين الإغريق - وليس الفلاسفة الإغريق - المؤسسين الحقيقيين للتفكير العملي.

من هذا الموقف المتحدي راح المفكرون الإغريق يقتحمون أسرار الكون العجيب المحيط بهم محاولين فهمه وتفسيره وضبط قوانينه وموازينه، وقد وقف على رأس خط طويل من هؤلاء المقتحمين ثاليس Thales الذي به يؤرَّخ قيام الفكر الفلسفي الغربي كله (القرن السادس قبل الميلاد).

ثاليس كان تاجراً وكانت تجارته تحمله إلى مصر وبلاد الفينيقيين. وفي هذه الأسفار عرف الحساب المصري وعلم الفلك الكلداني. كان الكلدانيون قد قطعوا شوطاً كبيراً في علم الفلك ودراسة سلوك الأجرام السماوية، غير أن الطبيعة العملية كانت طاغية على دوافعهم. فلم يكن درسهم الفلك لمجرد إشباع حب الاستطلاع عندهم. لقد كانوا شعباً عملياً، فاستعملوا معرفتهم الفلكية لغرض مهم هو تنظيم التقويم السنوي، ولاستقراء المستقبل الذي توقعوا أن تُنبئهم النجوم به. كذلك كان الكلدانيون قد أحرزوا تقدماً كبيراً في الحساب التجاري. وكان المصريون القدماء شعباً ذكياً قاموا بقياس مساقط نهر النيل على مدى ٧٠٠ ميل من دون أن يخطئوا إلاّ بمقدار أنجات قليلة، واكتشفوا واستعملوا الحقيقة الهندسية القائلة إن مربع وتر المثلث القائم الزاوية hypotenuse، يساوي مجموع مربع الضلعين المقابلين له.

الكلدانيون والمصريون فعلوا هذا كله في وقت كان فيه الإغريق معنيين بالعلل الأخلاقية للوجود. ولكن مع ثاليس بدأ الميزان يتغير، فقد أحكم معرفته علم الفلك إلى درجة استطاع معها أن يتنبأ بوقوع كسوف كلي للشمس في عام ٥٨٥ ق. م. وقد وقع ذلك فعلاً في الثامن والعشرين من كانون الأول/ ديسمبر من ذلك العام. وما تعلمه من الهندسة طبقه على أمور الحياة العملية؛ حتى قيل إنه ابتكر طريقة لمعرفة مواقع السفن في البحار وذلك بالنظر إليها من موقعين مختلفين، كذلك استعمل طريقة في تطوير الملاحة وتحسين التقويم، وتمكن من قياس علو الهرم من قياس طول ظله على الأرض. غير أن أهم ما روي عن ثاليس هو طرحه سؤالاً مهماً جداً وإعطاؤه جواباً مغلوطاً عنه. السؤال الذي طرحه هو: ممّ صُنع الكون؟ وجوابه عنه هو: أن العالم صُنع من الماء.

وواضح أن قيمة السؤال وأهميته ليستا في جوابه بقدر ما هي في طرحه أساساً. أهميته

---

(١٦) من شعراء المأساة الإغريق، عاش بين ٥٢٥ - ٤٥٦ ق. م.

الأولى أنه سؤال غير نفعي وإنما هو يحاول إرواء ظمأ التطلع العقلي عند هؤلاء الإغريق، هذا التطلع الذي قاد إلى كثير من معرفة أسرار الوجود وعلله. وليس من ريب في أن جواب ثاليس لم يكن من غير سبب. وليس من ريب في أن ثاليس قد لاحظ، قبل طرح جوابه، أن الماء عديم اللون، وهو يحيط بالأرض ويهبط من السماء كما يتفجر من باطن الأرض، ويدخل في تركيب كثير من الأشياء الصلبة، وهو قابل للتجمد والتصلب والتبخر والسيولة، وأنه، لهذه الخصائص، لا بد أن يكون أساس الوجود.

إن جواب ثاليس لم يكن مبنياً على أية حقيقة واقعية، لكن الشيء المهم فيه هو أنه طرح أصلاً، وأنه افترض تفسيراً للوجود، وأنه على الرغم من تنوع الأشياء وتعدّدها على الأرض، أرجع أصل الوجود إلى عنصر واحد، وفي ذلك عودة إلى الخاصيّة الأولى للعقل الإغريقي. إن الوجود ـ المادي والروحي ـ ليس ذا طبيعة عقلانية وقابلة للمعرفة وحسب، بل إنه بسيط أيضاً، وإن التعدد الظاهري في الأشياء ما هو إلّا ظاهرة سطحية. ولو قُدّر للعقل الإغريقي أن يُبعَث، لرفض نظرية تعدد العناصر التي طرحها كيماويّو القرن التاسع عشر، ولَقبل بلهفة نظرية فيزياويّي القرن العشرين القائلين إن هذه العناصر ليست إلّا تراكيب متباينة من شيء واحد هو الذرة(١٧).

كان أناكسيماندر Anaximander (٦١١ ـ ٥٤٦ ق. م.) المفكر التالي بعد ثاليس. وعلى الرغم من النزعة العملية التي صبغت حياته العامة، إلّا أن التفكير في طبيعة الكون كان قد استغرقه، وقد قاده تفكيره إلى الاعتقاد أن الحقيقة الطبيعية العليا لا يمكن أن تكون هي نفسها ذات جوهر مادي، وعلى هذا فإنه استعاض من نظرية الماء كأساس لصنع العالم، بنظرية «اللامُحدَّد the undefined»، التي تقول إن أساس الكون هو شيء ما غير قابل للتحديد وليس بذي خصائص معينة. على أن هذا اللامحدَّد يحتوي في ذاته نقائض أو متضادات oppositions، كما سمّاها أناكسيماندر، مثل الحرارة والبرودة، الجفاف والرطوبة، ومن خلال هذه المتضادات وتحت تأثير الحركة الأبدية للأشياء، تتكوّن موضوعات الإحساس، أي المحسوسات objects of senses. هذه المحسوسات تخرج من اللامحدَّد لتعود إليه بعد أن تنحلّ.

على نظرية المتضادات بنى أناكسيماندر نظرية أخرى هي نظرية «توازن القوى balance of forces» التي تعني، لغوياً، «العدل». أما الحركة الأبدية فقد صورها أناكسيماندر على أنها دوامة تقف الأرض في وسطها معلقة في الهواء وعلى بُعد متساوٍ من أية نقطة من نقاط محيط هذه الدوامة، وبذلك استعاض من نظرية ثاليس بأن الأرض مسطحة وعائمة على الماء.

ولم يكتفِ أناكسيماندر بمحاولة فك لغز أصل الأرض، بل حاول أن يضع تفسيراً

---

(١٧) للمزيد من التعرف إلى آراء ثاليس ومنشأ الفلسفة الهيلينية، انظر:
Bertrand Russell, *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day* (London: George Allen and Unwin, 1969), pp. 25, 44-45, 48, 61, 198, 222 and 356, and Kitto, Ibid., pp. 177-180.

لأصل الانسان كذلك، وقد هداه تفكيره في هذا المجال إلى تصور «أن نشأة المخلوقات الحية منسوبة إلى تأثير الشمس في الأرض وتميُّز العناصر المتجانسة بالحركة الدائمة، وأن الأرض كانت في البدء طينية ورطبة أكثر مما هي الآن، فلما وقع فعل الشمس عادت العناصر الرطبة التي في جوفها وخرجت منها على شكل فقاقيع، فتولّدت الحيوانات الأولى غير أنها كانت كثيفة ذات صور قبيحة غير منظمة وكانت مغطاة بقشرة غليظة تمنعها عن التحرك والتناسل وحفظ الذات، فكان لا بد من نشوء مخلوقات جديدة أو ازدياد فعل الشمس لتوليد حيوانات منتظمة يمكنها أن تحفظ نفسها وتزيد نوعها. أما الإنسان فظهر بعد الحيوانات كلها ولم يخلُ من التقلبات التي طرأت عليها، فخُلق أول الأمر شنيع الصورة ناقص التركيب وأخذ يتقلب إلى أن حصل على صورته الحاضرة»(١٨).

كان جواب أناكسيماندر عن الأسئلة التي طرحها عليه الوجود جواباً تأملياً، وإن كان أكثر تقدماً من أجوبة ثاليس عنها، حتى لتبدو نظريته في تفسير وجود الأرض أقرب إلى تصوراتنا العلمية المعاصرة. كما ان محاولته تفسير أصل الإنسان لم تكن مجرد تخمين اعتباطي، ذلك أنه ذهب - كما يرى كيتو - إلى أن كل الكائنات الحية خرجت من الماء، وأن الإنسان، بصورة خاصة، قد تطور من السمكة، خلوصاً إلى ذلك من ملاحظة أن الحيوانات كافة تصبح مكتفية ذاتياً بعد فترة قصيرة من مولدها، إلّا الإنسان الذي يظل لفترة طويلة محتاجاً إلى الرضاعة، ولو كانت هذه هي حالة الانسان منذ البداية، لهلك وغبر مع الكائنات الغابرة الأخرى. ولهذا، علل أناكسيماندر أنه لا بد أن يكون الانسان قد تطور من حيوان آخر. وهناك قرائن تاريخية تشير إلى أن أناكسيماندر قُيِّض له أن يدرس عادات سمكة «غاليوس لِفيس» galeus levis، وتسمّى ما معناه بالانكليزية سمكة القرش الناعم smooth shark، وهي نوع من السمك له خصائص الحيوانات اللبونة. وقد قادته ملاحظة هذه الخصائص وتأملاته المتقدمة عن احتمالات هلاك النوع، إلى استنتاج أن أصل الإنسان هو السمكة.

هذه التحليلات والاستخلاصات التأملية لم تقنع بارمينيدس Parmenides (٥٥٠ - ٤٥٠ ق. م.) الذي حاول تفسير الكون لا من خلال الملاحظة التأملية، بل عن طريق التحليل المنطقي مستعيناً على ذلك بالتأمل الماورائي metaphysical، وقد طرح القضية بالشكل التالي:

اللاموجود لا يوجد، بمعنى أنه لا وجود لشيء اسمه اللاشيء، ولهذا فإن ما هو كائن هو كائن أبدياً. ذلك أنه إن لم «يكن» فإنه لا بد أن يكون قد نجم عن لا شيء وعاد إليه في النهاية. وما دمنا قد سلّمنا بأن اللاشيء غير موجود أي غير كائن، فإن الحركة شيء وهمي. ذلك أن «الشيء»، أي شيء، لا يمكن أن يتحرك إلّا بالذهاب في الفراغ، فراغ اللاشيء. المادة متناظرة لأنها لا يمكن أن تمتزج بـ «اللاشيء» لتصبح أندر مما هي عليه. الوجود إذن هو هَيُولى عديمة الحركة ومتناظرة(١٩).

---

(١٨) بطرس البستاني، دائرة المعارف: قاموس عام لكل فن ومطلب، بإدارة فؤاد أفرام البستاني (بيروت: [د. ن.]، ١٨٨٠)، مج ٤، ص ٥٣٣ - ٥٣٤.

(١٩) Kitto, Ibid., pp. 181-182, and Russell, Ibid., pp. 66-70.

على الرغم مما في هذه النظرية من سطحية ظاهرة، فإن آراء بارمينيدس كانت رائدة في وضع أسمى قوانين المنطق، كما انها قادت اثنين من المفكرين الإغريق اللاحقين به والمسلّمين بنظريته وهما ليوسيبوس Leucippus وديموقريطس Democritus، إلى افتراض وجود عدد غير محدود من العوالم تسبح في فراغ غير محدود. هذه العوالم هي الذرات التي يتألف منها كل شيء والتي يلتقي بعضها ببعضها الآخر، وتنفصل بموجب حركة طبيعية مستمرة.

لقد تُرك لهيراكليتوس Heraclitus (القرن الخامس ق. م.) أن يتوّج مغامرة العقل الإغريقي مع الكون بصياغة نظرية في المعرفة. وحاول هيراكليتوس أن يحلّ مشكلة المعرفة وأن ينقض النظرية القديمة التي كان مسلّماً بها تسليماً عاماً، والتي كانت تقوم على القول بأن الحقيقة reality شيء ثابت ومستقر، فنادى بأن جوهر الكون هو التغيّر change وأن كل شيء هو في حالة من السيولة flux، وأنك لا تهبط نهراً واحداً مرتين ذلك أنه في المرة الثانية تكون طبيعة النهر التكوينية قد تغيّرت، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكننا أن نقول عن شيء إنه «كائن» على حين هو في حالة من الصيرورة المستمرة؟ لقد كان لهذه الفلسفة الهيراكلية تأثير عميق في أفلاطون وذلك بسبب تمييزها بين نوعين من الوجود، الوجود المتغير الناقص غير القابل للمعرفة، أي الوجود الحسي، والوجود الثابت الكامل القابل للمعرفة، أي الوجود العقلي، وهذا ما بلوره أفلاطون في ما بعد في نظرية المُثُل(٢٠).

٣ ـ الإنسان

هام الإغريق بالإنسان ككائن وقيمة هياماً كاد يفوق عنايتهم بفهم الكون، وأوشك أن يُبلَغ بالإنسان درجة التقديس. كان الإنسان بالنسبة إليهم شيئاً رائعاً، أروع ما في الوجود طرّاً. إنه يستطيع أن يمخر عباب البحر ويلوي أعنّة الجياد الجامحة ويروّض الحيوان الوحش. بعقله وفكره هو سيد عملية الإبداع على الأرض. وهكذا راحوا يصورونه بأيديهم الصنّاع فارساً محارباً، وراكضاً، ورامي قرص في حلبة سباق، وعاشقاً مُدلّهاً، ومتأملاً ضائعاً في أسرار الوجود، حتى لكادوا ينفخون الحياة في الحجر الأصم الذي نحتوا منه تماثيله وتهاويله، وقد وضعوا في محاجر عيون التماثيل الخرساء أكر البلور والياقوت ليشع فيها بريق الحياة، وصبغوا وجوه تماثيلهم بالألوان ليذروا عليها بريق الوجود الحي ـ إن لم يكن طعمه ومذاقه ـ وصبغوا أناملها لتبهر الرائي وتوهمه بالحياة. كل ذلك أوحاه إليهم حبهم للإنسان وإيمانهم بعظمته وسيادته على الأرض. أكثر من هذا، جعلوا الإنسان محور فكرهم المسرحي، والمآسي الإغريقية لا ثاني لها في التاريخ من حيث صراع الإنسان مع نفسه وقدره، ونجاحه وإخفاقه في ذلك كله. بل إن الديمقراطية الأثينية نفسها لم تكن إلّا واحداً من التعابير الكثيرة عن احترام الإغريق الإنسان. ولعل هذا الإيمان العميق بكرامة الانسان يفسر كثيراً من التراتيب الدستورية والاجتماعية بالغة التعقيد في الأعصر الحديثة الهادفة إلى توفير مختلف الضمانات

---

(٢٠) Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, pp. 40-41.

للإنسان ضد عدوان الأجهزة الاجتماعية والسياسية على فرديته وحريته وكرامته في الغرب. ومن هذا الالتزام بقيمة الانسان نعت المؤرخون المعاصرون الفكر الإغريقي بـ «الفكر المتمركز حول الإنسان anthropocentric»، أي ان اهتمامه كان بالإنسان وليس بالآلهة أو الملوك أو الأرواح(٢١).

لقد دفعهم هذا الغلو في تثمين الإنسان إلى النظر إليه في النهاية كمثل أعلى Ideal، متجاوزين استقلاله الذاتي كعضو في جماعة متحضرة، حتى لقد حل هذا المفهوم المثالي عن الإنسان محل مفهومه الاعتيادي كفرد وكائن اجتماعي.

ما هو الإنسان المثالي؟

وفقاً للعقل الإغريقي، الإنسان المثالي هو المثال الإنساني الصائب عموماً، والذي يُلزِم كل الأفراد الآخرين بتقليده. وليس من اللازم لهذا المثال أن تثبت معالمه تثبيتاً نهائياً بوصفة معينة من قِبل أي عقل إنساني، ولكنه كان مفترضاً أن يكون حقيقياً، أن يكون نفسه، وأن يكون الدليل والاتجاه الذي يجب أن تشكِّل السجايا الإنسانية والشمائل الشخصية وفقاً له بالضبط، كما كان على جميع المثلثات أن تكون مقاربة قصوى للمثلث المَثَل. بعبارة أخرى، إن الإنسان اكتسب في هذه الصورة المثالية طابعاً عقلانياً رفيعاً، وإلى هذا المثل الأعلى طمح الفلاسفة الإغريق، كما طمح إليه المربون والشعراء والفنانون الإغريق أيضاً.

في هذا العصر الهومري الفريد، وفي رحم هذه الحياة العقلية والخلقية الفيّاضة، كوَّن الهيلينيون مفهومهم عن الثقافة وكانوا واعين عملهم التطوري هذا. إن كلمة «ثقافة» مستعملة الآن، وبشكل عام في الغرب، بالمعنى الذي يأخذ به علماء الأجناس؛ معنى الكل المركب من التقاليد وطرق العيش وطرق التعبير عن الأفكار والمشاعر في أي مجتمع من المجتمعات، من غير إشارة إلى أية قيمة أو مثل أعلى. أما عند الإغريق، فقد كانت الثقافة تعني هذا الكل المركب، والتربية كـ «ثقافة»، كانت من عمل كل الجماعة البشرية التي ينتسب إليها الفرد، ولكنها كانت ثقافة ملهَمة من قِبل مَثل أعلى وموجَّهة نحو ذلك المثل الأعلى. لقد كان الغرض من التربية كثقافة، تخريج نوع رفيع من البشر؛ كانت التربية تعني صوغ shaping الشخصية وفقاً لمثل أعلى. وكان هذا المثل الأعلى يُلتمس التماساً واعياً، وكانت التربية تُفهَم على أنها أداة المجتمع، في صوغ شخصية الفرد وفي نقل سجايا المجتمع من جيل إلى جيل. هذه هي الـ «بايديا paideia» الإغريقية، ذلك المفهوم الذي ينطوي على أكثر مما تستطيع «الثقافة» أو «التربية» الإبانة عنه، إنها تشتمل على مَثل إنساني أعلى لثقافة أخلاقية - سياسية.

وإذا كان «الامتياز» و «النمط» pattern الأرستقراطيان المرحلة الحيوية الأولى في بناء هذا المثل الأعلى، فقد كانت حكومة المدينة المرحلة الحيوية الثانية بين مراحل ذلك البناء.

---

(٢١) Easton, *The Heritage of the Past from the Earliest Times to 1500,* p.189.

لقد تمخضت التطورات التاريخية في المجتمع الهيليني منذ القرن السادس عن حكومة المدينة كنوع من المجتمع الصغير منظوراً إليها كذات روحية، وبكيانها هذا، كمثل أعلى. إن ما كانته حكومة المدينة وما عنته لمواطنيها في ذروة تطورها مشار إليه في الخطبة التأبينية المنقولة عن لسان بيريكلس Pericles من قبل ثيوسيدس، أو الموضوعة من قِبل الأخير على لسان الأول، كما يرى بعض المؤرخين - في نهاية الحرب الأثينية الاسبارطية Peloponnesian War قبيل نهاية القرن الخامس. قال بيريكلس: إن أثينا هي تربية الإغريق ومدرسة اليونان، إن أثينا هي تربية الإغريق لأننا - من بين أسباب أخرى - «نحن الأثينيين نحيا حياة حرة ليس في شؤوننا السياسية وحسب، بل وفي تسامحنا المشترك إزاء السلوك الخاص. إننا لا ننفر من جارنا عندما يفعل ما يحلو له، كلا ولا نجعله عرضة لتلميحات عدم الرضا تلك التي تسمم اللذة رغم أنها لا توقع أي ضرر رسمي. إننا نرعى الفنون من غير إسراف ونهذب العقل من غير تعنت... إن ساستنا لا يهملون شؤونهم الخاصة... وتكرّس البقية الباقية منا نفسها للتجارة من غير أن تبتّ الصلة بينها وبين الشؤون السياسية. إن الفرد الأثيني لن يجد له نداً في الاعتماد على النفس وفي التكيّف وفق الظروف وفي أية حال قد يجد نفسه فيها»(٢٢).

المقدرة على مواجهة الظروف، والمبادأة الفردية، والاعتماد على النفس والاكتفاء الذاتي، ورعاية الفنون وتهذيب العقل، والعناية بالشؤون السياسية... هذه هي بعض مميزات المواطن في حكومة المدينة التي تمثّل مجموع حياة مواطنيها من مختلف الجوانب. لقد كانت حكومة المدينة، بحكم قوتها وتاريخها ودستورها وحياتها المدنية ومبادئها - بحكم هؤلاء جميعاً - وحدة؛ كانت كلاً كاملاً بنفسه. وهي بجعلها مواطنيها حَمَلة هذه الوحدة وأشياعها والمساهمين في ذلك الكل الذي هو هذه الوحدة، أسبغت عليهم خصائصها المميزة. وهكذا، فإن حكومة المدينة هي المربي وهدف التربية في وقت واحد. إن حرية حكومة المدينة واكتفاءها الذاتي كانا أساس الحرية والاكتفاء الذاتي لمواطنيها، وفي الوقت ذاته، فإنهما يرتكزان على الطبيعة الممكنة التهذيب التي تجعلهم قادرين على أن يحملوا على كواهلهم وظائف ذلك الـ «كل».

ولقد رافقت تطور المجتمع السياسي بوصفه مثلاً أعلى - منذ القرن السادس فصاعداً - اقتراحات حول ما هو المجتمع المثالي من لدن فلاسفة متفرقين. فقد قام الفيثاغوريون بتكوين نوع من المجتمع التبشيري ابتغاء خلق نوع جديد من الانسان يستطيع أن يحرر نفسه بالمعرفة. واتجه هيراقليطوس Heraclitus صوب الإنسانية جمعاء محاولاً بناء نوع من الوحدة بين كل بني الإنسان عن طريق العقل، على الرغم من أنه لم يقترح توسّط مدرسة فكرية معينة أو مدارس فكرية معينة لبلوغ هذه الغاية. وكانت العصبة الأبقراطية التي كان يربط بين أعضائها قَسَمُ أبقراط ضرباً من الطبقة الوراثية، غير أن العضوية الكاملة فيها كانت مشروطة بتمسك العضو بأخلاق إنسانية نبيلة. على أن أيّاً من هذه المجتمعات الصغيرة لم تسهم مساهمة ذات أثر بعيد في بناء المثل الإغريقي التربوي الأعلى كتلك المساهمة التي قدمتها الجماعة السياسية، حكومة المدينة.

---

(٢٢) Kitto, *The Greeks*, pp. 74-75.

لقد كانت العناية بالامتياز السياسي (الامتياز الناجم عن المساهمة في حكومة المدينة) نقطة الانطلاق عند السوفسطائيين وعند أبقراط وفي الكثير من أفكار أفلاطون. لقد كان هؤلاء هم الذين صاغوا في النصف الأخير من القرن الخامس والنصف الأول من القرن الرابع ق. م. المُثل التربوية العليا التي خُلّدت ـ مع بعض التحوير ـ خلال الحضارة الهيلينية، ثم نقلت ـ جزئياً ـ إلى الغرب كجزء ثابت من التراث الإغريقي.

ما هي التربية التي كانت قائمة في أثينا خلال النصف الأول من القرن الخامس، والتي أبدعت، أو التي ظُنّ أنها تبدع «الأريت» السياسي؟ إن ما يمكن الابتداء به في معرض الإجابة عن هذا السؤال هو أن التربية لم تكن بأي شكل من الأشكال موضع عناية رسمية من لدن الحكومة. فلم تكن الدولة تقوم باختيار المعلمين ولا بتعيينهم، كما لم تكن تقوم بتقرير المنهج ولا بتقديم المنح المالية لها، وإنما كان المجتمع كُلاً، هو الذي يقوم بتربية مواطنيه باستخدام المنافسات الرياضية والموسيقية التي كانت تقام في الأعياد الكبرى، والمجتمع لم يكن الدولة الرسمية، الحكومة، بأية حال من الأحوال.

لقد كان الأثينيون ـ كما يقول ثيوسيدوس ـ أول الشعوب الإغريقية التي تخلت عن عادة حمل السلاح في الحياة اليومية، وكانوا بعملهم هذا سبّاقين إلى تبني طريقة حياة أقل عنفاً. وقد وقع هذا منهم في الوقت نفسه الذي برزت فيه أثينا كقائد، ولعله كان السبب ـ جزئياً ـ في تمتعها بهذا الدور القيادي. ولقد طغى الطابع المدني على الثقافة والتربية في أثينا، ومن الجائز، في أكثر أرجاء اليونان في مطلع القرن الخامس. غير أن التربية ظلت امتيازاً للأرستقراطية المترفة، ولم تكن حتى ذلك الحين من حق الفلاح أو الحرفي أو الحانوتي أو التاجر.

ومع التحوّل إلى الحياة المدنية، تحوّل المثل الأعلى القديم من البسالة في الحرب ومنافسة البطل الحربي والأعمال الجسام في ميادين الوغى، إلى مثل أعلى للبسالة والأعمال الجسام في المنافسات الرياضية. فأناشيد الشاعر الغنائي بندار Pindar (٥٢٢ ـ ٤٣٠ ق. م.) في النصف الأول من القرن الخامس تمجد أعمال البطل الرياضي لكل الشعوب الهيلينية، مثلما كان هوميروس يمجد أعمال المحاربين الأقدمين[٢٣]. وقد ظلّ هذا الإيمان بالقيمة الأساسية للكفاية الرياضية كعلامة على الامتياز أمداً طويلاً، المثل الأعلى للرجل الحر.

على أن الحياة الأثينية تعرّضت لتبدل عميق في القرن الخامس قبل الميلاد. كان سكان أثينا يتزايدون، وبتزايد السكان المستمر كان عدد الأشخاص القادرين على تحمل تكاليف تربية أولادهم تربية منظمة، يتزايد هو الآخر. ومع تعاظم ضغط التزايد العددي للسكان أصبح النظام القديم، نظام التعليم على يد مؤدبين خصوصيين غير ملائم لمواجهة حاجات العصر. في الوقت نفسه، كانت المسحة الديمقراطية تتغلب على طبيعة حكومة المدينة، فلم يعد من المسلمات العامة أن الأرستقراطيين وحدهم هم المؤهلون للتمتع بالتربية. وكان نتيجة

---

(٢٣) المصدر نفسه، ص ١٧٤ ـ ١٧٥.

ذلك كله قيام نوع جديد من التربية الجماعية تمثَّل في ظهور المدرسة العامة. وعلى الرغم من أن النظام التربوي القديم، نظام المؤدبين الخصوصيين عمّر أمداً طويلاً جنباً إلى جنب مع المدارس الجديدة، فقد استطاعت هذه المدارس أن تثير غير قليل من حفيظة الارستقراطيين، كما يتجلّى ذلك في بعض أشعار بندار الذي راح يفاضل - بسخرية - بين الرجل «الحكيم حقاً» «الذي يعرف بالفطرة» و«أولئك الذين يعرفون لأنهم تلقوا بعض الدروس وكفى». ومع هذا، وعلى الرغم من تشنيع الارستقراطيين، فإن عدد الأطفال الذين صاروا يلتحقون بالمدارس العامة كان قد تعاظم في نهاية القرن الخامس.

كان هناك ثلاثة أنواع من المعلمين في هذه المدارس، معلم الرياضة ومعلم الموسيقى ومعلم القراءة والكتابة. كان أول هؤلاء أهمهم على الإطلاق، ذلك أنه على الرغم من طغيان المسحة الديمقراطية على التربية طغياناً مطرداً، فإنها كانت ما تزال تحتفظ بطابع أصلها الأرستقراطي. وكان معلم الرياضة يدرّب الطفل في الركض ورمي الرمح وفي المصارعة والملاكمة والقفز، وكان يشرف بنفسه على إعداده للألعاب الرياضية.

أما أستاذ الموسيقى فقد كان يقوم بتعليم الموسيقى الصوتية والآلية، كما كان يقوم بتعليم الرقص. وكان دوره في النظام التربوي مهماً أهمية خاصة، حتى لقد لاحظ أفلاطون في النصف الأول من القرن الرابع قبل الميلاد أن أي شخص لا يستطيع أن يتخذ مكانه في جوقة موسيقية مغنياً وراقصاً في وقت معاً، لا يكون مهذباً حقاً.

لقد كان متوقّعاً من الرجل المهذب أن يكون قادراً لا على إنشاد قدر معين من أشعار هوميروس وحسب، بل وعدد من الترانيم. وكان الشعر يتلى في المآدب أو في الحلقات في النوادي، ولكن تعلّم الأشعار لم يكن ذا قيمة أدبية أو ترفيهية فقط. فقد كان لعدد كبير من الأغاني محتوى أخلاقي، وكان يُعتقد أنها ذات قيمة كبيرة في التربية الأخلاقية.

ولم يكن المعلم الثالث، معلم القراءة والكتابة، ثالثاً في تسلسل أصل منشأه فقط، بل كان ثالثاً أيضاً في أهميته. ذلك أنه على الرغم من أنه كان متوقعاً من كل الرجال المهذبين في نهاية هذا القرن أن يحذقوا القراءة والكتابة، فإن مجرد الإلمام بالقراءة والكتابة لم يكن كافياً لجعل الرجل مؤهلاً ليدعى مهذباً[٢٤].

لقد كانت هذه التربية الأثينية «القديمة» التي برزت إلى الوجود في مختتم هذه الحقبة، تربية رياضية أكثر منها تربية عقلية، كما كانت تربية فنية أو موسيقية أكثر منها أدبية، وكانت ما تزال خاضعة لمثل أعلى يستهدف تخريج الرجل الجميل والصالح. غير أن هذا كان مجرد مثل تربوي أعلى، ذلك أن أكثر ما كان الإغريقي يتعلمه كان يتم بطريقة الصنّاع الممارسين apprenticeship. فلقد كان من عادة الفتيان في أثينا - كما كان من العرف العام - أن ينفقوا قسماً من وقتهم في الأسواق محاورين مواطنيهم، وأن يحضروا ندواتهم السياسية، وأن يصغوا

---

(٢٤) Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, pp. 61-62, and Reisner, *Historical Foundations of Modern Education*, pp. 28-34.

باهتمام بالغ إلى عظماء الخطباء ورجال الدولة يتكلّمون في هذه الندوات، كما كان من عاداتهم الخدمة في الجيش أو البحرية، وملاحظة المعماريين والمهندسين والنحاتين والرسامين وهم يمارسون فنونهم، والإصغاء بشغف إلى مسرحيات كبار الدراميين، والمشاركة الفعلية في فعاليات حكومة المدينة.

مع أخريات القرن الخامس ومطالع القرن الرابع قبل الميلاد، شهد الفكر التربوي الإغريقي انقلاباً جديداً بعد الانقلاب الذي أحدثه هيسيود. في هذا الوقت بشر أفلاطون (٤٢٨ - ٣٤٧ ق. م.) بأرستقراطية الروح والذكاء. وقد رَفَد هذه الدعوة الأفلاطونية المسرح الإغريقي. وتجسّد مسرحيات أسخيلوس وسوفوكل، بشكل خاص، المفهوم الجديد عن الشخصية الانسانية. كان سوفوكل يفترض وجود مجتمع مُثله العليا هي الثقافة وبناء الشخصية الانسانية الرفيعة، وفي مسرحيات سوفوكل، بوجه خاص، ظهر لأول مرة وبوضوح، اهتمام كبير بالمبدأ الروحي الذي ينور الوجود الانساني بالمعرفة. وبوضعه هذا المبدأ الروحي في المركز من حياة الانسان، ارتفع سوفوكل بالامتياز (arete) إلى مرتبة أعلى. لقد اكتشف أن ينابيع العمل في حياة الانسان ووجوده هي ينابيع روحية، ومن هنا راح يحاول اكتشاف المبادىء العامة للعالم الروحي حيث يكمن الوجود الحق للإنسان.

وكما فعل الأدب فعلت الفلسفة في التحفظ بقبول التفسير المادي للوجود والانسان. وعلى حين سعى ثاليس وأناكسيماندر وغيرهما إلى اكتشاف مبدأ واحد هو مبدأ النظام order والانسجام harmony الذي يمكن في نطاقه فهم التنوّع والاختلاف بين الظواهر المادية، وعلى حين كانت عنايتهم منصبّة على العالم المادي ونظامه الطبيعي، راح سقراط (٤٧٠ - ٣٩٩ ق. م.) وحواريّوه من رواد الفكر الفلسفي يشكّكون في كفاية التفسير الفيزياوي الآلي للوجود، وينادون بضرورة البحث المتعمّق في مصادر الفعل الإنساني ونظام الكون، في نطاق مبدأ روحي. وهكذا كانت السقراطية في الفلسفة الإغريقية تحوّلاً عن البحث الفلسفي المنصبّ، مبدئياً، على العالم المادي، إلى البحث في مجال الأخلاق والعقل والروح[٢٥].

سقراط كان من السوفسطائيين، «تلك الجماعة من المفكرين الذين أخذوا على عاتقهم تعليم

---

(٢٥) يروي مؤرخو سقراط أنه عندما كان شاباً سمع أن الفيلسوف أناكساكوراس Anaxagoras وضع كتاباً فصّل فيه علل causes الأشياء والظواهر، بما في ذلك أفعال الإنسان. غير أن سقراط امتعض امتعاضاً شديداً عندما فرغ من قراءة الكتاب. لقد كان أناكساكوراس قد ذكر في صدر كتابه ما يفيد بأن العقل هو المبدأ الذي بنى العالم ونظّمه. ولكنه عندما تقدم في بسط نظريته، راح يُرجع كل شيء إلى علل فيزياوية وميكانيكية كما فعل كل الفيزياويين من قبله. وقد علّق سقراط، ساخراً، على ذلك بقوله إن بحثه هو عن الكتاب ومن ثم قراءته له، قد وقعا - وفقاً لنظريات أناكساكوراس - لأن عظام جسمه «جسم سقراط» وعضلاته قد نُظّمت نفسها بكذا وكذا من الطرق وأدت كذا وكذا من الحركات. حسناً لنفرض ذلك صواباً، ولكن ماذا عن «قرار» سقراط بالحصول على الكتاب ابتداءً؟ وماذا عن روح الفضول، أو حب الاستطلاع، التي دفعته إلى البحث عن الكتاب؟ ومن هذه الأسئلة التي لم يجد في الكتاب جواباً عنها، خلص سقراط إلى رفض التفسيرات الفيزياوية والآلية المحض للوجود والظواهر.

الناس الخطابة وفن الجدل والخروج من الجدل بالكسب، واتُّهموا ببيع المعرفة، ومن هنا جاءت تسميتهم Sophists التي لا تخلو من لَمز بيِّن. وكان السفسطائيون، عموماً، يرون أن القوانين والعادات والتقاليد هي من صنع الانسان، بمعنى أنها مصطنعة وليست طبيعية، وما دام الفرد هو مقياس كل شيء، فلا حاجة به إذن إلى إلزام نفسه بالقوانين الوضعية، إذ إن هذه القوانين لا تملك سلطاناً كونياً أو قوة شاملة. وإذا كان ذلك كذلك، فمن حق الأفراد إذاً، أن يتخذوا لأنفسهم مقاييسهم وأحكامهم الخاصة» «لقد وجد سقراط في هذا المذهب ما يتناقض ومذهبه هو في الأخلاق. ذلك أنه لم يستطع أن يسلِّم بالقول بأن الانسان، عموماً، وبصورة مطلقة، هو مقياس للأشياء، بل ذهب إلى القول بأن الإنسان الصالحَ هو مقياس الأشياء ومعيارها. ومن هو الإنسان الصالح؟ هو الإنسان العادل، وعلى هذا فإن مبادىء الأخلاق العامة يمكن أن تُكتشف إذا ما استطاع الناس أن يتدبروا مفاهيمهم وأن يصلوا بالإتفاق والاشتراك إلى مفهوم عام للعدالة»[٢٦].

كان سقراط في محاوراته مع السوفسطائيين الآخرين يحاول البرهنة على أن النزعة الانسانية المحض في أكثر أفكار عصره لم تكن قائمة على أساس! وراح يصرّ على أن كل المعرفة الانسانية المحض ذات أهمية محدودة، أو هي ليست بذات قيمة إطلاقاً، كما راح يظهر بالمناقشة والمساءلة أن أولئك الذين كانوا يدعون المعرفة لم يكونوا من أهلها في أغلب الأوقات. وأكد سقراط، إلى جانب نزعته العقلية الشكّية، أن الاهتمام الوحيد للإنسان هو «الاهتمام بالروح»، العناية بالمبدأ الروحي الذي هو وجوده الجوهري. إن المبدأ الروحي يمدّ جذوره في الحقيقة العليا، وعن طريق الإحاطة بالحقيقة العليا فقط، يمكن بلوغ الامتياز الانساني.

وليست هذه المعرفة معرفة بالحقائق التي يمكن الكشف عنها بالبحث العلمي، كما انها ليست معرفة بالمبادىء الصورية formal principles التي كان السوفسطائيون يشرحونها، بل كانت نوعاً من الوعي المباشر للطبيعة العليا للخير من حيث هو.

على أنه مهما كان نقد سقراط للسوفسطائيين، فإن التاريخ يعترف لهم بأثرين كبيرين في الحياة الإغريقية. الأثر الأول، هو أنهم سبّبوا انقساماً ـ أو انفصالاً ـ بين الطبقة المثقفة والمفكرة التي تولوا تعليمها، وسواد الشعب الذي ظل على معتقداته من الأفكار والقيم. وشيئاً فشيئاً أصبح المثقفون الجدد يشعرون بالتوحد في ما بينهم على اختلاف مدنهم، وبالانفصال عن عامة الشعب في المدن التي ولدوا فيها. ومن هنا تولَّد الإحساس بالرابطة العقلية على حساب رابطة المدينة وحكومتها[٢٧]، وربما كان هذا من بين أسباب حقد السياسيين الإغريق عليهم، وخصوصاً أن أكثرية السوفسطائيين لم تكن إغريقية النِّجار، بل جاء بعضها من كريت وجزر البحر الإيجي الأخرى ومن آسيا الصغرى. أما أثرهم الثاني، والأكبر، فهو الثورة التعليمية التي أحدثوها منذ النصف الثاني من القرن السادس.

لقد تطلب اطّراد طغيان المسحة الديمقراطية على الثقافة ـ فوق كل شيء ـ تطلب تأسيسُ الديمقراطية السياسية في أثينا وسواها من حكومات المدن نوعاً جديداً من التربية، كما

---

(٢٦) رضا، التعليم الثانوي، ص ١٠ ـ ١١.

(٢٧) Kitto, *The Greeks*, p. 168.

انطوى على الحاجة إلى مرحلة جديدة من تطور مفهوم «الامتياز». لقد كانت هناك حاجة إلى تربية جديدة لقادة الشعب.

ومع قيام «حكومة المدينة» الديمقراطية، والزيادة العالية في عدد الموظفين الذين كانت أصولهم تمتد في الطبقة الوسطى أكثر من امتدادها في الطبقة الأرستقراطية، وجدت الدولة نفسها تواجه مشكلة اصطفاء الشباب القادرين على قيادة الشعب وتدريبهم.

لقد كان المفهوم الجديد عن الامتياز يدور حول «الامتياز السياسي»، أي امتياز الانسان لا في علاقته بمَثل أعلى متسام، ولكن على أساس ارتباطاته السياسية. وعلى هذا فقد كانت المسألة على الوجه الآتي: ما هي التربية التي تقود إلى بلوغ الامتياز السياسي وتدريب قادة الشعب؟ لقد كان المواطن الأثيني ما يزال شغوفاً بالامتياز والتفوق، ولكن، كان ينبغي إظهار الامتياز في الزعامة السياسية وليس في الرياضة.

لقد التمس السوفسطائيون جواباً عن هذه المسألة، وابتكروا لها حلاً كان في رأي الكثيرين موفقاً كل التوفيق. لم يعمد السوفسطائيون إلى فتح المدارس، وإنما أخذوا يجمعون حول أنفسهم زمراً من الشباب أكثرهم ينحدر من العائلات الأرستقراطية ابتغاء تربيتهم وتدريبهم. وكان التدريب مصمّماً لفن السياسة. ويبدو أن فترة التدريب كانت تدوم بالنسبة إلى أكثر الطلاب ثلاث أو أربع سنين. وإذ لم يكن للسوفسطائيين زبائن جاهزون، وإذ كانوا يعملون بأجر، فقد كان عليهم أن يقنعوا عملاءهم بالإعلان الشفهي أو بعرض مهاراتهم على الملأ. وكان عرض المهارات يتّخذ ثلاثة أشكال: إلقاء محاضرة مهيأة بعناية واتقان، أو محاضرة مرتجلة حول بعض الموضوعات المقترحة من قبل السامعين، أو بالجدل الحر مع سوفسطائي آخر أو شخص آخر حول موضوع يختاره المشاهدون. وهكذا بدأت المحاضرات العامة.

كان السوفسطائيون، بعد أن يظفروا بزبائنهم بهذه الوسائل، ينصرفون إلى تحمل أعباء تدريب الشباب المودعين لديهم تدريباً كاملاً. وكان السوفسطائي - على ما يبدو - يتعاقد مع أكثر من طالب، كما كان بعض السوفسطائيين الذائعي الصيت يطالب بأجور كبيرة ويُجاب إليها. وبعد أن يظفر السوفسطائي بالتلاميذ ويتعاقد معهم، كان يبدأ بتعليمهم وفق نظام إرشادي محوَّر. فلم تكن العلاقة بين السوفسطائي وتلميذه حينذاك علاقة مرشد بمريد، بل أسست علاقة بين معلم وجماعة من الطلاب، على الرغم من أن عدد الطلاب لم يكن ليزيد على عشرة، كحد أدنى.

أخذ السوفسطائيون على عاتقهم تعليم فن السياسة وتكوين «الامتياز» السياسي. وكانت عناصر هذا الامتياز عندهم هي القوة العقلية والمقدرة الخطابية، أو البلاغة. ومع هذا التأكيد على القوة العقلية والبلاغة، احتلت الصفات الخلقية مكانة منحطة بالنسبة إلى الصفات العقلية والمهارة في صوغ الخطب المقنعة وإلقائها. وقد اعتُبرت التربية التي كان مفترضاً أن تقدم هذا الامتياز فنّاً خاصاً أو مهارة خاصة. وكان ذلك واحداً من الأمثلة على الميل، في ذلك العصر، إلى تقسيم الحياة إلى عدد من الفعاليات الخاصة كل لها غرضها

الخاص ونظريتها الخاصة ومجموعة المعارف الخاصة بها، كما يمكن نقل أي منها بالتربية من جيل إلى جيل آخر. كذلك كان السوفسطائيون مسؤولين عن التمييز بين «الثقافة» و«الدين» تمييزاً لم يكن معروفاً قبل زمانهم حين كانت الثقافة تغور عميقاً في العقيدة الدينية. ولم يكن المنهج السوفسطائي يشمل، في البداية، غير المنطق الجدلي dialectic، والخطابة والقواعد. ولم تكن هذه الفنون، ابتداءً، غاية في ذاتها، وإنما كانت وسيلة للتعبير المنظم عن مبادىء تكوين العقل الذي اعتقد الإغريق أنه يبدأ بتعليم اللغة والخطابة وطريقة التفكير. كذلك آمن الإغريق، في هذا الوقت، بأن فن التربية هو واحد من أعظم الاكتشافات التي توصل إليها العقل البشري، وأن هذا العقل لم يقيض له فهم القوانين الخفية لتكوينه هو بالذات إلاّ بعد أن ارتاد هذه الحقول الثلاثة من حقول فعالياته. حقاً لقد بلغ إيمانهم بالخطابة حداً أصبحت معه هي والقواعد والمنطق الجدلي أساس التربية المنظمة في جميع أرجاء أوروبا، وأُطلق عليها مجتمعة اسم «تريفيوم Trivium»، ثم مُزجت مع الكوادريفيوم Quadrivium (الحساب ـ الهندسة ـ الفلك ـ الموسيقى) لتكون الفنون الحرة السبعة التي هيمنت على التربية الغربية حتى وقت قريب.

لقد كانت الكلمات أسلحة جديدة في هذه المهارات السياسية، وكانت الأحداث السياسية نتيجة أفعال هذا السلاح، إذ الكلمة تجعل المتكلم أقوى من سامعيه. لهذا أكد السوفسطائيون علم النحو على أنه المعرفة اللغوية بهذه الأسلحة، والمنطق الجدلي على أنه وسيلة للتريض بهذا السلاح لإشاعة المرونة والطراوة في العقل، والخطابة على أنها الاستعمال البارع لهذا السلاح.

وكيما نقدّر أهمية فن الخطابة في حكومة المدينة، يجب أن نتذكّر أن حكومة المدينة كانت، جغرافياً، صغيرة جداً بحيث كان في مستطاع المواطن أن يقطع المسافة بين أية نقطة من نقاط حدودها، والسوق المركزية فيها، مشياً على الأقدام بين مطلع الشمس ومغربها. وكان جميع المواطنين ـ بالتبعية، وعندما كانت الظروف تقضي مناقشة مسألة خطيرة تتعلق بالحكومة ـ يستطيعون حضور تلك المناقشة، وكثيراً ما كانوا يفعلون. يضاف إلى ذلك أن ديمقراطية العصر كانت ديمقراطية مباشرة، فكان المواطن قادراً على فرض وجهة نظره على الجمعية أو على أحد المجالس بما أوتي من بلاغة القول وقوة الحجة، وكان يحظى بأعظم قدر من الاحترام والتقدير. وأخيراً، فقد كان هناك الشيء الكثير من المرافعات العامة أو الخاصة في «حكومة المدينة»، والرجل الناجح هو الذي كان يستطيع التغلّب على خصمه أمام القضاة. وهكذا كانت الكلمات في الحياة العامة والخاصة كلتيهما، أسلحة خطيرة، وكانت البراعة في الخطابة ذات أهمية عظمى. وكوّن السوفسطائيون في هذا الحقل أسلوباً خاصاً بهم لتركيز وتعليم أحسن الدروس المأخوذة من التجارب العملية. لقد كان الغرض من هذه الدروس عملياً، بصورة كلية: كسب قضية من القضايا أو إقناع الجمعية بإقرار إجراء ما، يُظن أنه مرغوب فيه من قبل المتكلم. لقد كانت هذه التربية عملية ونفعية وغير معنية بالمسائل الفلسفية العليا إطلاقاً.

كان المنطق الجدلي ـ من حيث الجوهر ـ فن كسب مجادلة، أية مجادلة. وكانت الطريقة

المتبعة في مثل ذلك الجدل هي أن يؤخذ بعض النقاط المسلم بها من قبل الخصم، فيُجعل أساساً لجدل أوسع. وقد هُذبت هذه الطريقة تهذيباً واسعاً، وفي عملية التهذيب تلك، تجلّى البناء المنطقي للجدل. وكان الطالب المتقدم في معارفه يعلم كيف يحاجّ محاجة فعالة دفاعاً عن فرضية معينة أو ضدها. وبلغ بعض السوفسطائيين من المهارة، وبلغت تعاليمهم من التأثير، بحيث لم يكن من المستطاع التمييز بين الاستنتاجات الباطلة والاستنتاجات الصحيحة إلّا في عصر أرسطو. وكان أثر المنطق الجدلي في التطورات اللاحقة للفكر الإغريقي كبيراً، غير أنه كان من نتائج الأسلوب السوفسطائي أنه شوّش ـ في الوقت ذاته ـ الحجج العقلية المقنعة بالحيل الأسلوبية الصرفة[٢٨].

على أن القواعد والخطابة والمنطق الجدلي لم تظل ـ على أية حال ـ الموضوعات الوحيدة في منهج السوفسطائيين، فسرعان ما صاروا يقومون بتعليم الموضوعات الأربعة الأخرى التي قُدر لها أن تؤلف الكوادريڤيوم الغربي في العصور الوسطى، وهي، كما ذكرنا، الحساب والهندسة والفلك ودراسة التركيب العددي للفواصل الموسيقية أو النغم. ثم شرعوا، أخيراً، بذلك النوع من الدراسة والبحث الذي يسمى النقد الأدبي. وقد كان ذلك النقد الأدبي عندهم طريقة للبحث في العلاقة بين الفكر واللغة. وأدخل بعضهم الفلسفة في برامجه الدراسية على أنها موضوع نافع في تدريب العقل والتربية السليمة، شريطة ألّا يُتطرف في دراستها.

يبدو من فعاليات السوفسطائيين التربوية ومن خلطهم بين القضايا المثالية والعملية، أنهم كانوا يحاولون حسم مشكلة تربوية معقدة ما نزال نصطرع معها حتى الآن؛ مشكلة التناقض الأساسي بين البحث العقلي والتربية من حيث هي نمو في شخصية الفرد. ذلك أنه عندما يُلزم المتعلم بـ «التعلم» أي اكتسابه المعرفة الجاهزة، فإن نموه العقلي سينتقص انتقاصاً كبيراً وتصبح تربيته ضيقة ومحدودة. ولكن إذا ما وُضع تأكيد، مبالغ فيه على العقل المفتوح، على التربية الانسانية الصرف، فهناك يكمن خطر السطحية.

ومن فضول القول، إن السوفسطائيين كانوا عاجزين عن حسم هذه القضية عندما قامت معارضة سقراط العنيدة ضدهم وضد ميولهم العملية النفعية. لقد كان سقراط شديداً في نقد ذلك شدته في إصراره على أولية الطبيعة الروحية للإنسان، ومطالبته التربية باكتشاف ميول المتعلم ومن ثم تطويرها وتوجيهها نحو الامتياز الروحي، تلك الفكرة التي تولى تلميذه وصفيُّه أفلاطون بناءها متكاملة في الجمهورية.

جاء كتاب الجمهورية مطابقاً زمنياً فترة الوهن السياسي في الديمقراطية الاثينية واندلاع الحروب الاثينية الأسبارطية، مما مهد للوجه الثاني من وجوه الحضارة الهيلينية، ومعه مرحلة جديدة من التفكر التربوي والممارسات التربوية.

---

(٢٨) Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations,* pp. 40-41, 46-47 and 67-70, and Reisner, *Historical Foundations of Modern Education,* pp. 53-54.

ثانياً: العصر الأفلاطوني
(٤٣١ - ٣١ ق. م.)

إذا كان المؤرخون قد اصطلحوا على تسمية المرحلة الأولى من تاريخ الحضارة الهيلينية بالعصر الهومري لأن ملاحم هوميروس كانت الينابيع الأولى للشخصية الهيلينية، ومن هذه الملاحم استقيت ملامح هذه الشخصية التاريخية، فإن الحقبة الثانية (٤٣١ ق. م. - ٣١ ق. م.) يمكن أن تسمى بحق «العصر الأفلاطوني»، إذ طبعها أفلاطون (٤٢٧ - ٣٤٨ ق. م.) بأفكاره ورؤاه الفلسفية طبعاً جعل الفكر الفلسفي الغربي من بعده، كله تقريباً، رجاعاً له أو هوامش عليه، كما يقول وايتهد Whitehead.

كانت الفترة التي عاشها أفلاطون واحدة من تلك الحقب المؤّارة بالتناقضات والتضادات الانسانية والاجتماعية، غير ممكنة التفسير إلاّ على العقول الكبيرة القوية على استشراف المخاضات التاريخية الكبار واستيعابها وتحليلها، وكان أفلاطون عقل تلك الحقبة ومحللها.

بين اندلاع الحروب الأثينية الإسبارطية سنة ٤٣١ ق. م.، وبين اعتلاء الامبراطور أوغسطس عرش روما وتأسيس الامبراطورية وإعلان السلام الروماني عام ٣١ ق. م.، تميزت الحياة الهيلينية بالقلق الاجتماعي والعنف السياسي. غير أن هذه الحقبة المصبوغة بالتمزق الفكري والسياسي شهدت تبلور الفكر التربوي الهيليني، واتخاذ التربية الهيلينية شكلاً محدداً على يد اثنين من كبار المعلمين الإغريق: أفلاطون Plato، وأيسوقراط Isocrates (٤٣٦ - ٣٣٨ ق. م.).

وعلى الرغم من أهمية المدارس المعاصرة لمدرستي هذين المعلمين[٢٩]، فإن مدرستيهما فاقتا جميع المدارس الأخرى أهمية، وذلك أن هذين المعلمين هما اللذان أسسا منهج التربية الهيلينية وهما اللذان أعطياها محتواها ومَثلها الأعلى. لقد فتح أيسوقراط مدرسته في سنة ٣٩٣ ق. م.، وقام أفلاطون بتأسيس «الأكاديمية The Academy» في سنة ٣٨٧ ق. م.

إن أفلاطون هو الذي بلور المبدأ القائل بأن الأفكار هي هيئات أو نماذج عليا archetypes خالدة وثابتة ومستقلة كلياً عن أفكار الانسان حولها. وكان يعتقد أن المعرفة الحقة هي معرفة هذه الأفكار من حيث هي المبادىء غير القابلة للتغير في الأشياء، كما أن أسمى مراتب المعرفة هي معرفة «الخير» Good.

وإذا كانت تعاليم السوفسطائيين نفعية في التماسها النتائج العملية المباشرة، فقد كانت تعاليم أفلاطون تقوم على إيمانه بالحقيقة غير المتبدلة، في أفكار ideas، كموضوع أوحد

---

(٢٩) من هذه المدارس المعاصرة. . . الليسيوم التي أسسها أرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق. م.)، ومدرسة المرتابين التي أسسها أنتيسثينوس (٤٤٠ - ٣٧١ ق. م.).

للمعرفة الأصيلة. وإذا كان معيار السوفسطائيين للتربية الناجحة هو كسب المرافعات أمام القضاة والفوز في المجادلات والتأثير في الآخرين، فقد كانت «الحقيقة» Truth هي معيار أفلاطون.

لم تكن أكاديمية أفلاطون مفتوحة لكل راغب في الدخول إليها، وإنما كانت رابطة عقلية يوحد بين جميع أعضائها رباط وثيق يشدهم إلى أساتذتهم كما تشدهم بعضهم إلى بعض أوضاع مشتركة وعلاقات الصداقة.

ويبدو أن أفلاطون كان يحاضر في الأكاديمية وكان يتّبع الشكل القديم في المناقشة على موائد الطعام وفي الحلقات الدراسية. ويشير تركيب الحوار بين أفلاطون وحواريّيه من التلاميذ إلى أنه لم يكن يعطيهم أجوبته الخاصة عن المسائل الفلسفية، لكنه كان يشجعهم على التوصل بأنفسهم إلى الصياغة الصحيحة للمسألة المطروحة للنقاش، ثم إلى طريقة التفكير في حلها، وأخيراً إلى الحل، هذا إذا كان التوصل إلى الحل ممكناً.

ومهما يكن من شيء، فإن الغرض الأول من التربية كُلًّا، لم يكن في نظر أفلاطون تعليم الفلسفة ولا التماس الحلول للمسائل الفلسفية، بل وليس تخريج السياسيين المحنكين المؤهلين لاحتلال مناصب القناصل أو التشريع في الولايات الاغريقية. لقد كان الغرض الأول في الأكاديمية إدراك الذات self-realizatibn بالنسبة إلى الفرد البشري. وكانت فضيلة الروح العليا هي العمل الموحَّد المنسجم بين جميع الملكات العقلية تحت هيمنة العقل سعياً وراء «الخير».

وكان إدراك «الخير» أو رؤيته هو الإنجاز الأعظم.

على أن أفلاطون كان موفقاً كل التوفيق في الأهداف الثانوية من أكاديميته كذلك، فقد احتل تلاميذه مراكز تتميز بالثقة وبالتأثير في كل العالم الهيليني.

لم يؤثر أفلاطون تأثيره الهائل في الحضارة الهيلينية وفي الفكر الانساني العام من خلال أكاديميته فقط، بل أكثر من ذلك ـ وهو الأهم ـ من خلال مجموعة آثاره المكتوبة وأهمها كتاباه الجمهورية والقوانين اللذان احتويا القسم الأعظم من برنامجه الفلسفي والتربوي.

على أننا ينبغي أن نلاحظ قبل الدخول في مناقشة برنامج أفلاطون التربوي ـ أن الرجل جاء ببدعتين قدر لهما أن تهيمنا على الفكر التربوي في العالم، هاتان البدعتان هما مبدأ سيطرة الدولة على التعليم وقيامها باختيار المعلمين وتفتيشهم ودفع أجورهم من الخزانة العامة، ومبدأ التكافؤ التربوي بين البنين والبنات. وتتجلى القيمة الحضارية لهذين المبدأين في أن التربية منذ عصر هوميروس كانت مقصورة على البنين فقط، كما كانت خاصة كلياً.

لقد كان برنامج أفلاطون للتعليم الأولي أو الابتدائي برنامج التربية الأثينية «القديمة» من حيث الأساس، وكان مفترضاً في ذلك البرنامج أن يشتمل على الألعاب الرياضية والموسيقى، وأن يبدأ في السنة السابعة من العمر بعد أن يكون الطفل قد نال ثلاث سنوات

من التعليم في رياض الأطفال الخاضعة لرقابة الدولة. وكان يجب إعطاء التربية البدنية في الجمنازيوم gymnasium أو في الملاعب العامة على يد معلمين محترفين يتسلمون أجورهم من الدولة، وكان يفترض في هذا البرنامج أن يشتمل على أنواع جديدة من الألعاب الرياضية كالمبارزة بالسيوف. ولقد ألحّ أفلاطون، نتيجة تأثير بعض التطورات الأخيرة في مفاهيم الطب الوقائي والطب العلاجي، على وجوب اشتمال التربية على تعليم قواعد الصحة وتنظيم التغذية.

وكانت الموسيقى التي طالب بتدريسها برنامج أفلاطون هي موسيقى التربية «القديمة»، لكن بإضافة شرط واحد هو أن الطفل يجب أن يتعلم القراءة والكتابة وأن يبدأ بدراسة الكلاسيكيات. وكان مفترضاً أن يكون هناك نوع من الاختبار أو الامتحان للدراسات الأدبية على هيئة مسابقات أو ألعاب.

ويُدخل أفلاطون في موسيقى الدراسة الابتدائية، الرياضيات. فقد كان على الطلاب أن يتعلموا الأرقام كما كانوا يفعلون في التربية القديمة، لكن أصبح عليهم أن يقوموا بحل تمارين عملية في الحساب والهندسة كذلك. إن هذا التدريب في الرياضيات التطبيقية كان ابتكاراً مستعاراً من المصريين، وكان ابتكاراً مهماً لولا أن الأهمية الرئيسية لدراسة الرياضيات كانت تكمن ـ في نظر أفلاطون ـ في قيمتها الفذّة كتدريب عقلي... وقد قال هو عنها: إنها قيمة لكل الطلاب مهما كانوا، ذلك أن من يستطيع أن يفكر ـ وكل أبناء الجنس البشري يستطيعون التفكير ـ يستطيع التدرّب على الرياضيات. ومعنى ذلك أن جميع الأشخاص يستطيعون تعلم الرياضيات ويستطيعون الانتفاع بتعلمهم إياها على هذا الصعيد الابتدائي.

غير أن أفلاطون لم يعتقد أن الجميع يستطيعون الاستمرار في دراسة الرياضيات على المستوى العالي، بل إن القلة وحدها في مستطاعها الاستمرار في دراستها، ولذا ينبغي انتقاؤها بعناية بالغة.

كانت مراحل الدراسة عند أفلاطون على الوجه الآتي: رياض الأطفال من سن الثالثة إلى السادسة، الدراسة الابتدائية من السادسة حتى العاشرة، والمدرسة الثانوية من العاشرة إلى الثامنة عشرة. ثم كان ينبغي قطع الدراسة المنظمة مدة عامين لأداء الخدمة العسكرية الإلزامية. وبين مرحلة وأخرى كانت هناك عملية تصفية أو اختبار للطلاب بواسطة الألعاب أو التلاوات، وكان في مستطاع أولئك الذين يفلحون في عمليات التصفية هذه أن يتجهوا نحو «الدراسات العليا» أو «مدارس الخريجين» بين سن العشرين والثلاثين. وكانت الرياضيات تؤلف المادة الأساسية في الدراسات العليا ولو أن المنهج كان يشتمل على دراسات عليا في كل الدروس. لقد كان الغرض من كل هذا المنهج هو تعليم الطالب كيف يتبين العلاقات الداخلية بين جميع الدراسات، وكيف يكتشف تلك الدلائل التي تشير في كل واحد منها إلى الحقيقة الأساسية وتبطنها جميعاً.

أما أولئك الطلاب الذين كانوا يبرهنون على أهليتهم للاستمرار في هذا التدريب الشاق ـ وكانوا بطبيعة الحال نسبة ضئيلة ـ فكانوا يُعتبرون حينذاك مؤهلين للبدء ببرنامج

دراسي جـديد مـدته خمس سنوات يقـودهم إلى الحقـائق الفلسفيـة العليـا. ولكن حتى هـذه المرحلة الأخيرة لم تكن نهاية التعلم. فالقلة القليلة التي تمثّل النخبة الممتازة التي استطاعت أن تستمر وتكمل هذا المنهج الأخير، كان عليها أن تدخل لمدة خمس عشرة سنة أخرى في الحيـاة السياسية الفعلية لكي تحصل على التجارب العملية وتطور سجاياها الأخلاقية. وفي نهاية هذه الفـترة ـ في الخمسين من العمـر ـ كان أفـراد هذه النخبـة مستعدين للشروع بتلك الـدراسـة الفلسفية النهائية التي كانت تتمثل في تأمل contemplating «فكرة الخير» وفهمها(٣٠).

على أن أهم ما في نظام أفلاطون التربوي هو ربطه بين التربية والنظام السياسي واعتماد الثاني على الأول في قوته وضعفه، في تقدمه وتأخره، حتى لقد عزا أفلاطون كل فسـاد النظام السياسي في عصره إلى انحطاط الـتربية. فـزوال الارستقراطيـة سببه فقـدان الفلاسفـة الملوك الـذين يعقم النظام الـتربوي عن إنتـاجهم، وسقوط «التيمـوكـراسيـة» مـرجعـه أن الشبـاب يتهـذبون تهـذيباً رديئاً وتكون النتيجـة أن يتبوأ المنـاصب من يقصر عن التمييز بـين الـذهب والفضة وبين الحديد والنحاس، ومصدر الضعف في الحكومة الأوليغاركية هـو نقص التهذيب بين الناس، لأن الأوليغاركي بحكم انشغالـه بالمـال لا يكلف نفسه عنـاء التهذيب، وإلّا لمـا اتخذ لنفسه قائداً أعمى هو المال وبـالغ في تشريفـه، وتسقط الديمقـراطية في وهـدة الاستبداد بسبب كره الدولة التعليم الذي أثبت حين أسست الدولـة، وهو أنـه لا أحد يمكنـه أن يكون صالحاً ما لم يكن ذا عبقرية خارقة وقد ألِف الموضوعات الجميلة منذ حداثته(٣١).

لقد سلم ايسوقراط ـ كما فعل أفلاطون ـ بالتربية الابتـدائية الأثينيـة «القديمـة» على أنها تمثل التدريب الأولي الأساسي. ولكن تأكيده كان منصباً على القواعد والدراسات الأدبيـة أكثر من عنايته بـالجوانب الأخرى من التدريب بالموسيقى. وأدخل ايسوقراط في برنامجه الريـاضيات للسبب نفسه الذي أدخلها أفلاطون في برنـامجه الـتربوي، ولكنـه أضاف إلى بـرنامجه دراسة التاريخ، كما أدخل في برنامجه الثانوي ـ وبطريقة معارضة لأفلاطـون ـ المنطق الجـدلي، وحدد مقدار الوقت الذي ينبغي أن يكرَّس لـه كيلا يـطغى على سـواه من المواد المنهجيـة. هذا كله كان التعليم الذي يجب أن يناله التلميذ قبل أن يلتحق بمدرسة أيسوقراط نفسها.

لقد كانت مدرسته تقدم إلى طلابها برنامجاً دراسيـاً أمده ثـلاث أو أربع سنـين، وكانت الأجور المفروضة على التلميذ لأخذ هذا البرنامج هي ألف درهم (دراخمة)، ويبدو أن مدرسته كانت ناجحة بدليل أنه أصبح ثرياً من الأجور والهدايا التي كان تلامذته يقـدمونها إليـه. لقد كان غرضه أن يدرب قادة للشعب، والموضـوع الوحيـد المناسب والأسـاسي لهذا الغـرض هو الخطابة. ويبـدو أنه لم يكن يُقبِـل إلى مدرستـه إلّا الموهـوبين فـطرياً والمؤهلين لهـذا النوع من التدريب الذين كانوا سيتلقونه على يديه. وكانت المواهب الفطريـة المشروطة عنـد ايسوقـراط الذاكرة والصوت والطهر والخيال. ولم يكن يعلِّم من الـطلاب ـ في ما يـظهر ـ أكـثر من تسعة

(٣٠) Reisner, Ibid., pp. 63-68.

(٣١) محمد جواد رضـا، فلسفة الـتربية وأثـرها في تفكـير معلمي المستقبل: دراسـة تجريبيـة (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٧٢)، ص ٣٥.

طلاب في وقت واحد. وعلى العموم، كان معدل عدد طلابه يتراوح بين خمسة وستة طلاب فقط.

وكانت المواد النظرية من برنامجه الدراسي تعطى في البداية، ولم يكن يأذن أن تزيد على الحد الأدنى. وكان يوجه الطلاب إلى العمل - بصورة مباشرة تقريباً - في وضع مخططات الخطب وكتابتها على نمط بعض «النماذج» التي كان يزودهم بها. وكثيراً ما كان يستعمل خطبه الخاصة كنماذج للاقتداء بها وتقليدها. وكان يدرب طلابه على المشاركة معه في كتابة الخطب الجديدة الجيدة، وهكذا كان يقودهم ليروا بأنفسهم المبادىء التركيبية والمثل العليا التي كانت تكمن وراء هاتيك النماذج.

لقد كان ايسوقراط يعلم تلاميذه أن الخطابة والأخلاق مرتبطان بعضهما ببعض ارتباطاً لا انفصام له، وأن الشكل والمحتوى غير ممكني الفصل بعضهما عن بعض مثل الخطيب وخطبته. فإذا كان الخطيب يسعى لإثارة عواطف سامعيه، فعليه أن يختار موضوعاً مهماً وعميقاً يكون في الوقت نفسه مطابقاً للفضيلة؛ إن الخطيب الأصيل يجسد فضيلة كلماته في حياته كما تتجسد شخصية الخطيب - بصورة معكوسة - في كلامه. وهكذا فإن الخطيب إذ يطبق أفكاره على موضوعه، فإنه يميل إلى تكوين السجايا والعظمة الروحية، وبالمعيار ذاته تتحول الخطابة عند ايسوقراط إلى مبادىء أخلاقية كما يتحوّل الأدب إلى حياة. قال ايسوقراط في تبرير هذه النزعة الأخلاقية العملية في منهجه وطريقته التربويين: «إن بعض الكتاب أنفق حياته في تقصي أنساب الأبطال، وبعضاً آخر كان ناقد شعر، وبعضاً ثالثاً شغل بتجميع تواريخ الحرب، وفريقاً رابعاً كان منهمكاً بنسج المجادلات، أما عملي فهو ميدان آخر، هو إنشاء المحاورات ذات التأثير في الحياة السياسية لكل هيلاس، والملائمة للإنشاد في كل الاجتماعات الهيلينية العامة. إن هذه المحاورات تقف، بوضوح، أقرب إلى الشعر من الخطب البلاغية الجدلية. إن لغتها أكثر خيالاً وأبدع تطريزاً وفيها غنى أوفى وأفق أوسع للأصالة في الأفكار التي تجاهد محاوراتي للتعبير عنها. إن لأعمالي شعبية كشعبية الشعر، وفن كتابتها موضوع دراسة الكثيرين من المعنيين، وعلى عكس الخطب البلاغية الجدلية، فإنها تعالج أموراً ذات أهمية عالمية ولها قيمة دائمة وهي مستقلة عن الأحداث الطارئة...»(٣٢).

خالف ايسوقراط أفلاطون في تقديمه «المعرفة» Knowledge، بالذهاب إلى أن المعرفة بمعناها الأفلاطوني الضيق غير ممكنة التحقيق، وأن أفضل ما يمكن أن يبلغه الإنسان هو الرأي الصائب right opinion، وما دامت المعرفة الأفلاطونية غير ممكنة التحقق فلا يمكن أن تكون هناك نظرية كاملة ومحكمة ومفصلة تفصيلاً يكفي لإملاء وجهة العمل التي ينبغي اتباعها في الحالات المعنية بعقدة الشؤون الفعلية. ففي الحالات الفعلية يجب على الناس أن «يعملوا» لا أن «يفلسفوا»، وهم يستطيعون أن «يعملوا» على أساس الرأي الصائب فقط. ومن هنا فإن الرجل المثقف هو الذي يملك الرأي الصائب وله البراعة في استعماله، وفي التماس الحل السليم أو، على الأقل، الحل الأقل ضرراً للمشاكل المعيَّنة التي تواجهه. لقد كان هدف التربية الخطابية هذه تكوين القدرة لدى الطالب على اتخاذ القرارات والتحسس

---

(٣٢) Reisner, Ibid., p. 99.

بتلك الأمور العديمة الوزن التي غالباً ما تقود الرأي العام، واستعمال ما تمّ التحسس به بهذه الطريقة، في تكوين الرأي.

إن هذا التدريب على استعمال العلاقة بين الشكل والمحتوى في الأدب والخطابة، وعلى إيجاد التعبير الصحيح وتكوين الاحساس بمعاني الفكر، تمخضت كلها عن تكوين ما يمكن أن ندعوه «مقدرة الحكم على الأشياء judgement»، وهي صفة لا يستطيع أي مشتغل ناجح بالشؤون العامة ولا أي إداري أو قائد أن يكون ما هو كائنه من دونها. وربما كانت هذه الصفة نوعاً من «المزاج» أو «الشمائل» يعتمد ـ في ما يبدو ـ على استعداد لاستيعاب بعض الحالات أو للإحساس بها، وهي ملهمة بقدر ما هي منطقية ونظرية.

لقد كان المثل الأعلى الذي خلفه ايسوقراط مثلاً أدبياً وخطابياً، وكان المثل الأعلى الذي خلفه أفلاطون ـ كما رأينا ـ فلسفياً. وقد بقي هذان المثلان الأعليان كلاهما مثلين أعليين للتربية الهيلينية خلال البقية من حياة المجتمع الهليني، ولم يُحسم التوتر بينهما أبداً. ولم يصغ أفلاطون وايسوقراط المثل التربوية العليا للماضي وحسب، ولكنهما حددا كذلك القطاعات الرئيسية للثقافة العالية والمبادىء الرئيسية للتربية.

لقد لاحظنا في ما تقدم اعتماد أفلاطون على التعليم الشفهي والمناقشة لإيصال الحقائق العليا في فلسفته إلى طلابه من جهة، ومن الجهة الأخرى الحقيقة التي تجلت في عصره وهي أن عادة القراءة كانت في تنامٍ مطرد، وكذلك كانت عادة الرجوع إلى الكتب في المكتبات. ويبدو أن موقف أفلاطون كان يعكس موقف الرأي العام. ولكن تلميذ أفلاطون أرسطو (٣٨٤ ـ ٣٢٢ ق. م.) كتب يقول إن القراءة والكتابة تتمتعان بالأهمية الأولى في التربية لا بسبب نفعهما وحسب، بل لأنهما وسيلتان لاكتساب أنواع عديدة أخرى من المعرفة. ويبدو أن نظرة أرسطو كانت هي الأخرى تعكس الرأي العام في جيله، فقد كان العالم الإغريقي اعتاد حينذاك القراءة ولم يعد التعليم الشفهي العلامة الفارقة ولا الجانب المهيمن من التربية.

لقد كانت إحدى نتائج هذا التبدل في العادات تأسيس المكتبات العظمى. وأولى هذه المكتبات كانت مكتبة الاسكندرية ومتحفها، تلك المدينة التي أسسها أشهر تلاميذ أرسطو عام ٣٣١ ق. م. وقد تبع تأسيس مكتبة الإسكندرية قيام العديد من المكتبات في مدن أخرى. كما أخذت حرفة صناعة الكتُب في الازدهار، وكان إنتاج الكتب التعليمية من كافة الأنواع والدواوين الأدبية هائلاً، وكان مروّجو الكتب وجامعو الدواوين والمعلقون يُخرجون الكتب بكميات كبيرة، بحيث أصبحت القراءة في نهاية القرن، عميقة الجذور في العالم الإغريقي كله. وعلى يد خلفاء الإسكندر انتشرت الثقافة الإغريقية في جميع الأصقاع التي خضعت لسلطانه السياسي. وخلال القرنين الثالث والثاني أصبحت المراكز العظمى جميعها كالإسكندرية وانطاكية وبيرغاموم Pergamum وغيرها، مواطن لمكتبات واسعة وللعلم والتعلم.

وخلال الثلث الأخير من القرن الرابع قُيض للتربية، التي كان مقدراً لها أن تنتشر في

العالم الهيليني وتتبناها الامبراطورية الرومانية، أن تستكمل شكلها نهائياً. وفي ذلك الشكل أصبحت أدبية ونظرية بصورة متزايدة؛ ولو أنها كانت تحتفظ بشخصيتها الأخلاقية form وأصبحت نمطية ومقيدة بمؤسساتها institutionalized بشكل متزايد، كما أنها أصبحت موضع اهتمام محلي بشكل متزايد أيضاً. هذه هي الاتجاهات العامة، ولم تتطور هذه الاتجاهات بسرعة واحدة في جميع أرجاء العالم الإغريقي المتوسع آنذاك. وفي تلك البقعة الشاسعة، حيثما وجدت مؤسسة اغريقية وجدت إلى جانبها مدرسة إغريقية ابتدائية وجمنازيوم.

لقد نما في هذا العالم الإغريقي نوع من الوحدة الثقافية بعد أن لم تستطع الوحدة السياسية أن تعمّر طويلاً بعد موت الاسكندر. ولم تظهر الوحدة مرة ثانية، إلاّ بعد قيام الامبراطورية الرومانية، وحدة اعترف الإغريق أنفسهم بأنها لم تكن منبثقة من عرق race ولكن من مثل أعلى ثقافي واحد، هذا المثل الأعلى هو المثل الإغريقي «بايديا paideia»، مثل أعلى كان في القرن الثالث يدور حول العقل المتكامل وحول الإنسان الكامل المدرك طاقاته الانسانية. لقد كان هذا المثل الأعلى للتطور الشخصي نحو فكرة الانسان مشتركاً بين جميع أولئك الذين سعوا من أجل الـ «بايديا» الإغريقي ونعموا به وخلدوه. لقد كان مثلاً إنسانياً حقاً وجوهرياً. لذلك استعمل الرومانيون حين ترجموا الكلمة إلى لغتهم، كلمتهم الخاصة له «الإنسانية humanitas».

كان الرجل الذي كانت أفكاره تخضع لهذا المثل الأعلى يعتبر نفسه مواطناً عالمياً أكثر منه مواطناً في مملكة معينة أو في امبراطورية؛ هو، من الناحية السياسية، عضو فيها. لقد كانت «حكومة المدينة» ما تزال قائمة، وظلت أمداً طويلاً الوحدة الإدارية الرئيسية للممالك الهيلينية، لكن الإغريقي المهذب لم يعد يعتبر مسقط رأسه الوحدة القياسية للفكر والثقافة. لقد فكر كل من أفلاطون ـ كما تقدم ـ وأرسطو، من بعده، في المبادىء الأخلاقية والتربية بالضرورة داخل إطار حكومة المدينة، أما الآن فقد أصبح المواطن الإغريقي «مواطن الأويكومين Oikoumene» ـ العالم المأهول ـ يفكر في العالم ويفكر في الأثينية في وقت معاً، كما عالجها الفلاسفة المتأخرون على أنها خاضعان لمثل أعلى واحد فقط؛ فكرة الانسان. لقد أصبح هذا المثل الأعلى هو الـ «بايديا» الذي ظُن أنه يهذب الناس لكي يدركوه، أصبح الاثنان عالميين للكثير من الناس.

تعاظمت سيطرة الدولة على التربية خلال عهد الاسكندر الكبير، حتى إذا حل زمن ظهور روما الجمهورية على مسرح الأحداث الإغريقية، كانت التشريعات التربوية شيئاً طبيعياً. ولكننا نخطىء كثيراً إذا ما اعتبرنا هذا تعليماً حكومياً من النوع المألوف في عصرنا الحالي. كل ما في الأمر هو أن شؤون التربية كانت مودعة إلى البلدية Municipality التي كانت ما تزال محتفظة بالحد الأدنى من الاستقلال الذاتي في تنظيم الخدمات العامة، وهكذا كانت الدولة تحاول التدخل في شؤون التعليم وتوجيهه من خلال البلدية. وإذا لم تكن البلديات موحدة في تركيبها الإداري ولا في تقاويمها ولا متكافئة في قدراتها المالية، فإن كل واحدة منها صارت تسن من التشريعات التربوية وتقدم من الخدمات التربوية ما كان متناسباً

وطاقاتها، وكان ذلك يعني، بطبيعة الحال، تبايناً في درجة العناية بالتربية لافتقار التشريعات التربوية إلى التكافؤ في ما بينها.

لقد كانت الخطة العامة للتربية خلال النصف الأخير من هذا العصر على الوجه الآتي:

كان الطفل يبقى تحت رعاية نسوة الدار حتى يبلغ السابعة من العمر. ولم يكن هناك في ما يبدو رياض أطفال خاصة أو عامة للأطفال دون السابعة من العمر. ولم يكن للإغريق أية عناية - أو ربما كانت لهم عناية يسيرة - بالأطفال الصغار دون تلك السن.

وفي سن السابعة كان الطفل يدخل المدرسة الابتدائية ويمكث فيها حتى يبلغ الرابعة عشرة من العمر. ومن الرابعة عشرة إلى الثامنة عشرة كان يلتحق بالمدرسة الثانوية.

ومن الثامنة عشرة إلى العشرين كان يلتحق بـ «الإفيبيا Ephebia»[٣٣] المدرسة الحربية، ومع التدريب في الإفيبيا كان الطلاب الأكثر كفاءة يتلقون تعليماً فنياً عالياً جيداً كل الجودة، كان يفتح لهم أبواب التخصص في موضوعات مهمة كالخطابة والفلسفة والطب. وأخيراً، كانت هناك في بعض المراكز المدنية الكبيرة مدارس كمدارس أفلاطون وإيسوقراط مكرسة للدراسات العليا، كما كانت هناك عمليات انتقائية مستمرة للطلاب خلال هذه الدراسة بحيث إن أحسن الطلاب، فقط، كانوا يستطيعون الالتحاق بالمدارس العليا. هذا من الناحية النظرية. أما من الناحية العملية، فإن القرائن التاريخية تشير إلى أن الدخول إلى الإفيبيا وإتمام الدراسة فيها كان مرتبطاً بالقدرة المالية لعائلة التلميذ.

لقد كان هناك نوعان من المدارس الابتدائية والثانوية، مدارس عامة ومدارس خاصة. وكانت الأخيرة تجارية، بمعنى أن المعلم أو مدير المدرسة والمعلمين معه كانوا يتقاضون أجوراً مباشرة من أولياء أمور الطلاب. غير أن هذه المدارس كانت خاضعة للتفتيش من قبل مفتش المدارس الحكومية. أما المدارس العامة، فقد كانت تتلقى دعماً مالياً من قبل البلديات بحسب ما يتوافر لهذه البلديات من امكانات، وقليلاً ما كانت وفيرة، ذلك أن الوضع المالي العام للدولة كان أشد قلقاً والدخل أكثر اضطراباً من أن يسمحا بذلك. لذلك كانت تسند، بدلاً من ذلك، من قبل «المحسنين» الذين عرفتهم المدن الإغريقية ردحاً طويلاً. ففي القرن الخامس قبل الميلاد كان هؤلاء المحسنون يأتون من بين أكثر المواطنين ثراءً، وكانوا ينفقون من جيوبهم الخاصة على تمثيل المسرحيات للعامة من الناس، أو لترميم باخرة من بواخر الأسطول الحربي، أو إهداء واحدة منها إلى الأسطول، وفي هذه الحالة يحق للواهب أن يتولى إمرة هذه الباخرة. وكانت تبرعاتهم هذه نوعاً من أنواع التعويض من الضرائب التصاعدية على دخولهم. وكان من أهم ما يتوق هؤلاء الأثرياء إلى الإنفاق عليه هو إقامة النصب الأثرية أو ترميم ما هو قائم، وتأسيس المدارس الابتدائية والثانوية وصيانتها ووقف الأوقاف عليها[٣٤].

---

(٣٣) ومنها الأفيبوا Epheboi.

(٣٤) Kitto, *The Greeks*, p. 74.

بين المدارس الثانوية، كانت الإفيبيا أهمها وأكثرها حظوة برعاية الدولة. وقد اتخذت سمتها النهائي بعد منتصف القرن الرابع قبل الميلاد وبعد الفتوحات المقدونية. ولكن عندما زالت مبررات وجودها ـ وكانت عوامل حربية في الدرجة الأولى ـ اختفت هي الأخرى من الوجود.

في كل عام كانت ترفع إلى مجلس المدينة قائمة بأسماء الأولاد البالغين من العمر الثامنة عشرة لتدقيقها من قبل المجلس، وبعد أن كانت الأسماء تدقق كان أولئك الشباب المؤهلون للتمتع بحقوقهم المدنية كاملة يلتحقون بالإفيبيا ويبدأون خدمتهم العسكرية مدة عامين (اختصرت إلى عام واحد)، وكان معلمو هؤلاء الشباب خلال السنة الأولى ضباطاً مختارين، بصورة خاصة، من بين موظفي الدولة في الثكنات، وكان الطلاب يتلقون تدريباً رياضياً وعسكرياً، ويتزيون الزي العسكري، ويُنفق عليهم من قبل الدولة.

على أن منهج الإفيبيا لم يكن منهجاً عسكرياً صرفاً. وإنما كان له شق مدني يتكامل مع شقه العسكري وإن كان يقدم في الجمنازيوم ويدار من قبل مدنيين غير مرتبطين رسمياً بالإفيبيا، من قبل محاضرين زائرين كما كانوا يُدعَون. وكان هؤلاء المحاضرون فلاسفة وخطباء ونحويين وسواهم. وكانت هناك، اعتيادياً، محاضرات ودروس، حتى واجبات بيتية. وكان الفيلسوف أو الخطيب أو الشاعر في بعض الأحوال ماراً مروراً عابراً بالمدينة، فيسأل أن يلقي محاضرة أو محاضرتين، وربما دعي ـ في حالات أخرى ـ معلم مشهور للإقامة وإعطاء الدروس فصلاً دراسياً كاملاً في موضوع معين. وكانت الفصول الكاملة أو المحاضرة تمثّل تعليماً عالياً أصيلاً، بمعنى أنها كانت تفترض، مقدماً، الرصانة والقوة في فن أسس التعليم الابتدائي والثانوي، وكانت تذهب وراء كل ما كان ذانك النوعان من التعليم يشتملان عليه. وعلى أي حال، فقد كانت فترة الدراسة في الإفيبيا في نهاية العهد قد خُفضت إلى عام واحد، ولما كان هذا العام الواحد يشتمل على التعليم العسكري والرياضي والمدني، فلم يكن ممكناً أن يكون مستوى التعليم عالياً. كان في مقدور التلميذ، على أحسن الفروض، أن يظفر بقليل من الموضوعات العديدة التي كان يتعرّض لها. وكانت هناك أنواع أخرى من التعليم العالي تتمثّل في المتاحف ومدارس الطب والمدارس الفلسفية ومدارس الخطابة، ولم تكن هناك ـ على ما يبدو ـ مدرسة خاصة إطلاقاً لتدريب المهنيين مثل المحامين والمهندسين والضباط والبحارة وسواهم. وكان تدريب أصحاب المهن يتم بطريقة الممارسة والطرق الإرشادية فقط.

يتضح مما تقدم أن الإفيبيا لم تكن مصمّمة كمدرسة حربية بالمعنى المألوف للكليات الحربية في الزمن الحاضر، وإنما كانت مدرسة لإعداد «المواطن»، ولعل قَسَم الإفيبيا الشهير الذي مرّ ذكره يصوّر هذه الحقيقة خير تصوير، فهو يعني ولاء للقانون والشرائع والدين والوطن، وهو التزام احترام الأحكام القضائية والأعراف الاجتماعية، وهو كلمة شرف بتسليم الوطن إلى الأجيال القادمة أكمل وأحسن وأسمى مما تسلّمه الانسان، ثم هو فوق تلك جميعاً، التزام احترام الإرادة الشعبية العامة والدفاع حتى الموت عمّا يقرره الشعب بالإجماع. وتلك جميعها كانت هدف التربية في الإفيبيا.

لم تعد المدينة الإغريقية، بعد ضياع الاستقلال نهائياً على يد خلفاء الإسكندر، تحتاج إلى جيش مدني، وهكذا أخذت الإفيبيا تختفي من الوجود ككلية حربية. ثم أصبحت مدرسة مدنية تخدم منافع الأقلية مع تأكيد أساس على الألعاب الرياضية، لكن مع وجود دروس في الأدب والخطابة والفلسفة.

استمر تذوق الإغريق للرياضة، خلال العصر الأفلاطوني كله، وحيثما كانت هناك مؤسسة إغريقية وجدت الملاعب الرياضية (الجمنازيوم والاستديوم). ولم تكن التربية البدنية تدرس في المدارس وحسب، كما لم تكن مقصورة على الألعاب الرياضية، وإنما كانت تشتمل ـ كما اقترح أفلاطون ـ على قوانين التغذية والصحة كنوع من الطب الوقائي. على أن الألعاب أصبحت أكثر فأكثر اختصاصية ومهنية. وأخيراً غدت ألعاباً للتفرّج.

كذلك استمر إدخال العناصر الموسيقية من التربية «القديمة» في المنهج، فقد كان الأطفال يعلمون الغناء والعزف على القيثارة والمشاركة في الأجواق الغنائية والرقص. لكن، في الوقت نفسه، كانت الأساليب في كل هذه الفنون تتطور بخطى واسعة حتى أصبح الاختصاص والنزعة المهنية مهيمنين هنا أيضاً. ولقد تخلّى الهاوي ذو الجوانب المتعددة عن مكانه للمحترف الذي أصبح قادراً على أن يرقص أو يغني أو يمثل أو ينظم الشعر أفضل بكثير من الهاوي. وكان المحترفون موضع إعجاب لمهارتهم، غير أنهم كانوا محتقرين لتقاضيهم أجوراً لقاء تمثيلهم أو نظمهم، وهكذا فقد غدت هذه الفنون أيضاً، وإلى مدى بعيد، قضية تفرج.

كانت تربية الطفل الإغريقي خلال هذه الحقبة تبدأ في المدرسة الابتدائية في السابعة من العمر. غير أن الطفل كان يتعلم، بطبيعة الحال، اللغة وطرق أبويه في الحياة والعادات العائلية خلال الفترة قبل المدرسية، مما سبق أن سميناه «طريقة الصناع المهارسين»، أو بالمهارسة. لكن الإغريق لم يكونوا يعتبرون أياً من هذه الأمور «تربية» بأي معنى من معاني الكلمة.

كانت المدارس الابتدائية منتشرة في كل أرجاء العالم الإغريقي، وكانت مشاعة للجميع، ولم تكن إرشادية ولا خاصة، كما انها كانت مفتوحة للبنين والبنات على حد سواء.

لقد كان المعلم pedagogue العنصر الخاص الوحيد. وكان هذا المعلم في أيامه الأولى خادماً فقط، مهمته مصاحبة الطفل إلى المدرسة، وكان ما يزال يؤدي ذلك الواجب إلّا أنه كان حينذاك مسؤولاً عن تربية الطفل الأخلاقية، وعن تعويده على آداب السلوك، كما كان مسؤولاً عن تدريبه في واجباته البيتية، وكان يستمر في مراقبة الطفل حتى يبلغ المراهقة أو حتى يصبح مستعداً للالتحاق بالإفيبيا. وفي هذا العهد بدأت كلمة معلم تحمل المعنى الذي ما تزال تحتفظ به الآن، المربي pedagogue. ومهما يكن من أمر، فقد ظل المعلم متميزاً عن الأستاذ master. كانت بناية المدرسة بسيطة جداً. في الأحوال الاعتيادية، كانت غرفة صغيرة عارية إلّا من كرسي للأستاذ، ومقاعد بلا مساند، ومصاطب للطلاب. وكان المعلم في المدرسة الابتدائية يتقاضى أجوراً زهيدة كما كان مركزه الاجتماعي قريباً من قعر السلم

الاجتماعي، ولم يكن يُتوقع منه أن يقوم بـ «تربية» الطفل، بل أن يعلمه القراءة والكتابة فقط. وباستثناء المدارس التي كانت البلديات تمتلكها، فقد كان على المعلم أن يبحث عن الزبائن بنفسه. وعلى وجه التأكيد، كان المعلم يتلقى أجوراً على عمله ولكن هذه الأجور كانت زهيدة، ولقد يبدو أن معدل ما كان المعلم يكسبه لم يكن ليفضل إلّا قليلاً ما كان العامل الماهر يكسبه. على أن السبب الحقيقي لهذه المكانة الواطئة للمعلم هو أن عمل المعلم لم يكن يتطلب مؤهلات خاصة، فإذا كان هو نفسه يعرف القراءة والكتابة، وإذا كانت سجاياه الخلقية حميدة وسلوكه قويماً، فقد كان في مقدوره آنئذٍ أن يمارس التعليم.

كانت عملية تعليم القراءة والكتابة في المدرسة تجري، باختصار، على الوجه التالي: في القراءة كان الطفل يعلم أولاً أن يتلو الحروف الأبجدية (الألفباء)، ثم أن يتمكن من تعلّم مقاطع صوتية ذات صوتين، ثم مقاطع ذات ثلاثة أصوات، وهكذا، كلها مأخوذة بنظام أبجدي صارم. ثم بعد ذلك، كان الطفل يتعلّم كلمات بمقطع واحد ثم بمقطعين يكون مقطعاهما منفصلين، ثم كلمات ذات ثلاثة مقاطع، وهكذا. يلي ذلك تعلم قراءة الجمل القصيرة بكلمات ذات مقاطع صوتية مجزأة، وبعد مقدار عظيم من التدريب على هذا النوع من التمارين كان يؤذن للطفل أن يتعلم فقرات قصيرة من هوميروس وكُتّاب المآسي. وكانت هذه الفقرات تتلى بصوت عالٍ على انفراد ثم تنشد مقاطع مقاطع من قبل الطلاب مجتمعين على شكل جوقة.

وبعد أن يكون الطالب قد تعلّم القراءة، كان يعلم الكتابة. كان الأستاذ يرسم حرفاً نموذجياً على لوحة الطفل الشمعية، ثم كان الطفل يقوم بنسخ ذلك الحرف مراراً عدة حتى يستطيع كتابة جميع الحروف الأبجدية بما يرضي الأستاذ من الضبط والإتقان. بعد ذلك بوقت قصير كان يتعلّم كتابة المقاطع، ومن ثم الكلمات، وأخيراً الجمل القصار التي كانت تستعمل فيها كل الحروف.

وفي المدرسة الابتدائية كان الأطفال يتعلّمون أسماء الأرقام الأصلية cardinal numbers، والأرقام الترتيبية ordinal numbers، كما كانوا يتعلمون العد بالأصابع أي كيف يبينون أي رقم كلي من الواحد إلى المليون بأصابع كلتا اليدين. ويبدو أن العمليات الحسابية الأربع كانت تعتبر أرفع من أن تدخل في مهمة التعليم الابتدائي.

كانت العقوبات الانضباطية فورية وفظة، ويبدو أن العقاب البدني كان الطريقة الوحيدة للتغلّب على المشاكسة، كما أن التربية والعقوبة البدنية لم تكونا منفصلتين بعضهما عن بعض بالنسبة إلى المعلم الإغريقي الهيليني. لم يعد مدرس الأدب، في المدرسة الثانوية، معلم القراءة والكتابة القديم، وإنما كان النحوي هو الذي يقوم بتدريس الفنون الأدبية. وكانت الآداب الكلاسيكية هي موضوع الدراسة الرئيسي في المدرسة الثانوية. والمراد بـ «الكلاسيكية» هنا أن مجموعة مختارة من عيون الأدب كانت أساس الدراسة الثانوية والأساس الذي يقوم عليه ميزان القيم. بعبارة أخرى، إنها كانت مجموعة من عيون الأدب،

كل ما كانت تحتاج إليه هو أن تدرس وتثمن، لا أن يضاف إليها شيء آخر. لقد انحطت قوة الخلق إلى نقطة التلاشي تقريباً.

وكانت النتيجة الأخرى لتنامي مجموعة الآثار الكلاسيكية وعسر تدبيرها، الحاجة إلى تنظيمها وتقنينها. وهكذا فقد قطع التقنين الرسمي للكلاسيكيات آماداً بعيدة. وفي حوالى منتصف القرن الثاني قبل الميلاد، كان القانون قد ثبت إلى درجة معينة، ونظمت قوائم بأسماء عظماء الرجال في مختلف الحقول العلمية والأدبية، كما نظمت الدواوين التي كانت تجمع عيون الشعر والأدب.

* * *

قبيل نهاية القرن الثالث قبل الميلاد، احتلت روما صقلية وتعرّضت لمؤثرات الثقافة الإغريقية. وفي سنة ١٦٨ ق. م. احتلت مقدونيا. وفي سنة ١٤٦ ق. م. احتلت اليونان نفسها، وبهذا فتحت صفحة جديدة في تاريخ الثقافة الهيلينية وتطبيقاتها ورؤاها التربوية، وصارت روما دولة مزدوجة اللسان تضم بين جناحيها العديد من الأقاليم التي كانت تتكلم اليونانية. وقد قدر لهذا الزواج الروماني الإغريقي أن يفتح أفقاً رحباً جديداً في مسيرة الثقافة الهيلينية تميّز بالخصب والغنى والعمق والشمول.

لقد دخل الرومان هذا الاتحاد العجيب بزاد ثقافي وفكري زهيد، إذ كانت الحياة الرومانية حتى ذلك الوقت فلاحية، وكانت التربية الرومانية، بالتبعية، ساذجة وفقيرة إلى المضامين العقلية وقائمة على الممارسة، بمعنى أنها لم تكن في الأصل تربية من أجل الارستقراطية العسكرية، كما كانت التربية الإغريقية الأولى، ولكنها كانت تربية للفلاحين الذين كانوا يفلحون الأرض لأنفسهم وبأنفسهم.

كانت العائلة في هذا النظام الاجتماعي هي الوحدة التربوية، وكانت تربية الطفل المبكرة - شأنها في أي مكان آخر - تتم في العائلة كلياً. وكان الطفل في روما من سن السادسة أو السابعة حتى السادسة عشرة أو السابعة عشرة رفيقاً دائمياً لأبيه. وكان الأب يتمتع بسلطان كامل على أبنائه، وكان هو رقيب ولده ومرشده. وكان الولد يرافق أباه في أرجاء المزرعة يراقب ويلاحظ ويتعلّم، وباختصار، كان مع أبيه في كل مكان. وكان الأب يعطي ابنه القليل من التعليم الكتابي الذي كان يجب أن يتقنه. وكانت البنت رفيقة أمها الدائمية ومنها تتعلم شؤون المنزل والغزل والحياكة.

لقد كانت القاعدة الأساسية للتربية الرومانية الاحترام لتقاليد المدينة وللعائلة. وكان موضوع هذه التربية هو تكوين الاستسلام البنوي وضبط النفس والسجايا الخلقية المتزمتة. ولم يكن الجانب العقلي من التربية - القراءة والكتابة والهندسة - يؤكّد كثيراً بل كان يظل في نطاق الحد الأدنى. وكان على الولد أن يتعلّم - على قدر ما ينفعه التعلم - ضبط الحسابات وقياس الأرض. لقد كان الموقف في هذه التربية موقف النفعية المحافظة.

في سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة يصبح الولد رجلاً ومواطناً ويستبدل ملابسه الطفولية بملابس الرجال الراشدين، وكان يوضع تحت إشراف مرشد خاص، وكان المرشد

عادةً صديقاً من أصدقاء العائلة أو مواطناً بارزاً أو قائداً من قواد الجيش إذا كان يراد للولد أن يصير إلى الخدمة العسكرية، وكان المرشد يقوم بدور الأب ويجعل الولد في صحبته دائماً. وهكذا كان التلميذ يتعلّم - بالممارسة - دروساً في التجارة وشؤون السياسة والخطابة والشؤون المدنية.

لقد أصبح بعض العائلات خلال تطور المجتمع الروماني في القرن السادس إلى القرن الثالث، أغنى من البعض الآخر بطبيعة الحال. ثم أصبحت هذه العائلات الثرية طبقة أرستقراطية قائمة على ملكية الأرض في روما. وكانت التقاليد العائلية في هذه العائلات قوية بصورة خاصة. ومع تعاظم قوة العائلة اجتماعياً، قامت العائلات المتفرقة بتكوين تقاليدها المتميزة، فكانت إحدى العائلات فخورة بماضيها التليد مثلاً، وأخرى مترمتة، وثالثة ديمقراطية، ورابعة متقشفة، وهكذا، حتى صار يتوقع من الأجيال اللاحقة أن تُظهر - وكثيراً ما كانت تفعل - الكبرياء أو التقشف أو الترمت إلى درجة استثنائية. ولكن العائلات الارستقراطية كانت، على العموم، ما تزال تهذب وتنمي ما كان يعتبر أصلاً فضائل فلاحية: الاقتصاد والصرامة والعمل الشاق.

كانت تقاليد روما بالنسبة إلى العائلات الارستقراطية - كما كانت بالنسبة إلى جميع الرومان - أساسية. إن ما كان يُتطلب من كل المواطنين هو التضحية والتنازل وتكريس الفرد نفسه للدولة. وكان البطل الروماني هو الذي يعمل عملاً عظيماً للدولة في زمن الخطر المحدق، ويضحي بنفسه في سبيل الخير العام. ولكن كان هناك قيد على ما يفعله البطل أو الرجل الاعتيادي للدولة، ذلك القيد هو العدالة والقانون إذ لم يكن يسلّم بأن السلامة العامة كهدف تبرر الوسائل التي تتناقض والعدالة والأخلاق.

يبدو أن الطفل الروماني كان يلمّ بمعرفة القوانين في وقت مبكر، فبالإضافة إلى ألفته تقاليد الدولة والعائلة، كان يستظهر قانون اللوائح الاثنتي عشرة The Law of the Twelve Tables. ومن بعد ذلك - وبتوجيه المشرف - كان يتعلم عدداً كبيراً من السوابق القانونية ونظام المواصفات المعقد الذي كان يميّز القانون الروماني. ويبدو كذلك أن الكثير من الرومانيين كانوا يتلقون، بعد إنهاء مدة تدريبهم مع مرشدهم، نوعاً من التدريب المهني والعالي في القانون على يد محامٍ خبير بالممارسة.

لقد كانت هذه، باختصار، الخطوط الرئيسية للتربية الأولى التي سادت عندما كانت روما زعيمة مجموعة صغيرة من المدن الايطالية فقط. غير أن عام ٢٧٢ ق. م. شهد الانقلاب الكبير، انقلاب التلاقح مع العقل الإغريقي الغني المتأنق. ففي ذلك العام جاء إلى روما إغريقي اسمه ليفيوس أندرونيكوس Livius Andronicus، وبدأ يكتب باللغة اللاتينية(٣٥)، وجعل من نفسه معلماً. ونظراً إلى احتياجه إلى كتاب مدرسي، فقد ترجم الأوذيسة إلى اللاتينية، وقام هذا الكتاب بدور الكتاب المدرسي الكلاسيكي للرومان حتى

---

(٣٥) Reisner, Ibid., p. 111.

العهد المسيحي، وكان فاتحة الأدب اللاتيني. وفي سنة ١٦٨ ق. م. جاء المعلم الإغريقي كريتس Crates إلى روما سفيراً من پيرغاموم Pergamum(٣٦)، غير أنه سقط في خندق من خنادق روما وكسر إحدى ساقيه، وهكذا اضطر إلى البقاء في المدينة الامبراطورية بعض الوقت، وخلال فترة نقاهته كان يستعين على الوقت بإعطاء بعض المحاضرات في الأدب الإغريقي والقواعد لكل من كان يفد إليه. وقد جاءه أناس كثر. وبلغ من عظمة هذه المحاضرات أن سْويتونيس Suetonius كان يؤرخ بداية اهتمام الرومانيين بهذه الموضوعات من زمن هذه المحاضرات. واتخذ الكثير من الخطباء والفلاسفة خلال القرن الثاني سبيلهم إلى روما، وكلهم كان يعلّم ويحاضر. وكانت النتيجة أن أصبح المثل الإغريقي الأعلى في التربية المبنية على الأدب والخطابة والفلسفة مقبولاً قبولاً واسعاً، إن لم نقل قبولاً تاماً في روما خلال القرن الثاني ق. م..

لقد كان الحماس لكل ما هو إغريقي بالغاً، ويقول بلوطارخ Plutarch فيه: «إنه كان كالريح العاصفة بالمدينة حتى كان الناس لا يستطيعون الكلام عن أي شيء آخر سواه». وقوبل هذا الحماس بمعارضة قوية من الرومانيين المحافظين، ومرر مجلس الشيوخ في ثلاث حالات، على الأقل، قوانين ضد الفلاسفة والخطباء. لكن اللغة اليونانية والثقافة اليونانية كانت قد جاءتا إلى روما لتستقرا فيها. وكان المثقف الروماني يتكلّم اليونانية ويفاخر بمقدرته على ذلك. إن الجانب الوحيد المميز للثقافة اليونانية الذي لم تعنَ روما به هو الجانب الرياضي، وكان الجانب الآخر الذي تبنّته روما مع تحوير عظيم هو الفن اليوناني.

لقد كانت المدارس الرومانية في القرن الثاني وما بعده قد نسخت ببساطة عن المدارس الإغريقية من كل الوجوه إلاّ وجهين اثنين فقط؛ كان الرومانيون يتوخّون دراسة القانون إضافة إلى المنهج الإغريقي، وتركت التربية ـ حتى قيام الامبراطورية ـ إلى المبادآت الخاصة.

لقد كان كل الرومانيين المثقفين يتعلمون اللغة الإغريقية والكلاسيكيات الإغريقية. وقنعت روما بجعل اللاتينية لغة الأوامر العسكرية الصادرة إلى وحدات الجيش، واللغة الرئيسية في الادارة البلدية لمستعمراتها الايطالية الأصل على الأرض اليونانية أو في الشرق. وفي غير هذه الأحوال لم تكن اللاتينية لتفرض حيث كانت اللغة اليونانية هي اللغة الأم أو اللغة الشائعة أو المفهومة. حقاً، لقد ذهبت روما إلى أبعد من ذلك، فاستخدمت اللغة اليونانية في المعاملات الرسمية في البلدان التي كانت تتكلم اليونانية، بل هي أعطت اللغة اليونانية مكاناً مساوياً لمكان اللغة اللاتينية في الادارة المركزية.

على أن من الخطورة بمكان الاستخلاص بأن الرومان كانوا متلقين سلبيين للتأثير الأثيني. فقد كشفت العبقرية الرومانية عن نفسها ـ كما سنرى بعد حين ـ في أكثر من مثال ومجال واحد في محاولتها هضم الثقافة الأثينية وإعادة انتاجها في إطار لاتيني متميز، أو كما

(٣٦) عاصمة سلالة الأتاليد التي حكمت في القسم الشمالي مما يعرف الآن بآسيا الصغرى في سنة ٢٨٣ ق. م.، حتى امتداد الامبراطورية الرومانية إلى تلك المنطقة.

يقول رايزنر «لتننة Latinization» الثقافة والفكر الأثينيين. لقد كان تعبير العبقرية الرومانية عن نفسها شاملاً المجالات كافة: ففي ميدان الشعر كان هناك فيرجيل وهوراس وأوفيد وجوفينال. وفي مجال الأدب بلاوتوس وتيرنس وشيشرون، وفي ميدان التاريخ سيزار وسالوستس وسْويتونيس، وفي مجال التربية كان هناك كوينتيليان وشيشرون(٣٧).

إن مفتاح الفكر التربوي الهيليني في مرحلته الثالثة والأخيرة يتمثّل ـ كما لاحظنا مسبقاً ـ في التحوّل الكبير في نظرة الانسان إلى نفسه من خلال علاقته مع الناس الآخرين. فبعد أن سقطت اليونان لروما وفقدت حكومة المدينة استقلالها واكتفاءها الذاتي، انقطع النظر إليها كوحدة يدين لها الانسان بولائه. وهكذا أخذ الفرد ينظر إلى نفسه لا على أنه مواطن في حكومة المدينة وإنما مواطن في هذا العالم المأهول الـ «أويكومين Oikoumene». لقد كان إنسان هذا العصر يقول لنفسه إن هذا العالم آهل بأناس يستهدفون المثل العليا نفسها التي استهدفها، بأناس مثقفين بالـ «بايديا» نفسها التي تثقف بها هو نفسه، ولذلك فهو يجب أن ينتسب إليه ليحيا فيه ومعه.

لقد أصبحت التربية، خلال هذه الفترة ـ وبشكل متعاظم ـ قضية دولة، حتى صار إصدار التشريعات التربوية في نهاية هذه الفترة أمراً طبيعياً، ويبدو أنه كانت هناك ثلاثة أسباب لهذا الحال. كان السبب **الأول**، الوعي العام لتضخم الحاجات التربوية للسكان تضخماً لم يعد معه المعلمون الخصوصيون ـ ولا المدارس الخاصة ـ قادرين على إشباع هذه الحاجات. وبالتبعية، فقد كانت التربية، حينذاك، معتبرة ـ شأن العديد من الخدمات العامة ـ خدمة عامة public service، وبوضعها هذا لم يعد يقدر على إعطائها أو توفيرها إلاّ المجتمع ككل. ويبدو أن السبب الثاني لقيام هذه الحالة كان تأثير الاقتراحات التي تقدم بها أفلاطون. أما السبب **الثالث**، فربما تمثّل في تأثير الإفيبيا. لقد كانت شأناً من شؤون الدولة أصلاً وفي مجرى تطورها، ومع هذا، فإنها لم تكن تقبل الذين لم يتمّوا تعليمهم الابتدائي والثانوي. لذا فقد كان على الدولة أن تقوم، على قدر الإمكان، بتوفير تربية إعدادية كان يُشترط توافرها في طالب القبول في الإفيبيا.

ثالثاً: العصر الامبراطوري
(٣١ ق. م. ـ ٤٠٠ م.)

في عام ٣١ ق. م. أُنهيت حالة التمزّق والحروب الداخلية التي مزقت الحضارة الهيلينية طيلة قرون أربعة. وباعتلاء أوغسطس عرش روما، تمّ تأسيس الامبراطورية الرومانية كدولة عالمية Oikoumene، كما تمّ فرض السلام الروماني Pax Romana على الدويلات المتفرقة التي استنزفت طاقاتها الحروب الداخلية وأقعدتها روحياً.

---

(٣٧) للاستزادة حول مساهمات روما عقلياً وحضارياً، انظر: المصدر نفسه، ص ١٠٧ ـ ١٢٢.

كان على التربية في هذا العصر واجب جديد هو نشر رسالة روما التاريخية وإعلاء كيان الثقافة الهيلينية بين شعوب الأويكومين. ولقد استطاعت تلك الثقافة أن تقيم صرحها في كل أرجاء الامبراطورية، ولكن من غير تكافؤ بين الأقاليم والطبقات. فقد قُدر للتربية الرومانية أن تلتزم خدمة طبقة واحدة في المجتمع هي طبقة النبلاء وأن توجه طاقاتها نحو غاية ضيقة واحدة هي إعداد الخطيب أو القائد السياسي. وتشهد على ضيق هذا الالتزام الاجتماعي للتربية الرومانية آثار شيشرون Cicero وكوينتيليان Quintilian، وهما منظّرا هذه التربية ومفسّراها.

كان تأثير شيشرون[٣٨] في النظرية التربوية الرومانية تأثيراً رائداً وذلك بسبب جهوده الضخمة التي بذلها لتقريب الثقافة الإغريقية ـ وكان من خيرة هاضميها ومتمثليها الرومان ـ إلى العقل الروماني العام. غير أن أفكاره التربوية ظلت محدودة بالخطابة والخطيب اللذين آمن إيماناً غير مزعزع بأنهما هدف التربية وحاجة المجتمع.

طرح شيشرون آراءه في هذا الصدد في كتابه عن الخطيب *De Orator*، كما طرح في هذا الكتاب نظريته في النقد الأدبي ودور اللغة في الحياة ومكانة الخطابة ـ من حيث هي فن القيادة السياسية ـ في حياة المجتمع الروماني الأيكوميني. وقد أصرّ في هذا الكتاب على المطالبة بأن يكون للخطيب خلفية واسعة من الثقافة العامة كيما ينجح في حياته العامة والمهنية، وبهذه الثروة الواسعة من التربية الحرة يستطيع الخطيب أن يكون حكيماً وعادلاً، ومن دونها يظل ضيق الأفق ولئيماً وأسير أفكاره الخاصة. ولهذا، فإن الدراسات الانسانية يجب أن تحتل المركز من المنهج التربوي. وكان شيشرون يُدخل في مفهوم الانسانيات النحو والبلاغة والمنطق والهندسة والفلك والموسيقى والفيزياء والتاريخ والقانون المدني والفلسفة. على أن أهم ما ميّز موقفه من هذه العلوم هو أنه لم يعتبرها غاية في ذاتها، بل رأى فيها فائدة للحياة العامة التي كان الخطيب سيخوض غمارها[٣٩].

لقد تُركت مهمة بلورة هذه التربية وتقنين تفاصيلها إلى كوينتيليان[٤٠] الذي لم يشذّ عن

---

(٣٨) ولد ماركوس توليوس شيشرون Marcus Tullius Cicero عام ١٠٦ ق. م. في عائلة نبيلة، وصار عضواً في مجلس الشيوخ الروماني، كما عمل لفترة قصيرة حاكماً على جزيرة صقلية، ثم أعدم عام ٤٤ ق. م. بعد عام واحد من مقتل قيصر على يد بروتوس وجماعته الثائرة. وعلى الرغم من أن شيشرون لم يشارك في اغتيال قيصر، غير أنه كان من مؤيدي بروتوس، وكان سبب إعدامه المباشر حقد انطونيو عليه إذ كانا يكرهان بعضهما كرهاً شديداً.

(٣٩) Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, p. 129, and Reginald Haynes Barrow, *The Romans*, Pelican Books; A 196 (Harmondsworth: Penguin, 1977), p. 70.

(٤٠) ولد ماركوس فابيوس كوينتيليان Marucs Fabius Quintilian في اسبانيا حيث كان أبوه معلماً معروفاً للخطابة، غير أنه تعلّم في روما ثم عاد إلى اسبانيا ليسهم في تعليم الخطابة. وخلال وجوده في اسبانيا نشأت صداقة بينه وبين أحد حكام الأقاليم الرومانية. وعندما انتخب هذا الأخير امبراطوراً، رجع كوينتيليان معه إلى روما ليصبح أشهر معلمي الخطابة فيها، وبذل جهوداً عظيمة لتقنين هذا الفن. وإكراماً له على أعماله =

اعتبار الخطابة هدفاً أوحد للتربية وإعداد الخطيب الناجح غايتها العليا. كانت الخطابة تعني عنده عملية «صنع» القائد السياسي الحكيم الحصيف المحنك، ولذا كان عليها أن تشمل جميع حقول المعرفة الضرورية لتخريج إنسان واسع الإدراك ذي رأي عملي صائب، وبهذا اكتسب المنهج عنده سعة وعمقاً خاصين.

وعلى الرغم من ضيق الهدف التربوي الذي التزمه كوينتيليان، فإنه ميّز نفسه بأمرين مهمين. **الأول**، أنه رتب على الخطيب مسؤوليات أخلاقية واجتماعية جساماً، إذ إنه اعتبر الهدف الأسمى من التربية هو «إعداد الخطيب الكامل» وليس مجرد رجل السياسة المساوم المتآمر، لقد كانت الخطابة عنده عملاً أخلاقياً من الدرجة الأولى ومسؤولية عظيمة نحو المجتمع، ولذا فإن منابع التفكير في تربية الخطيب يجب أن تكون منابع أخلاقية.

قال كوينتيليان موضحاً هذا الأمر في كتابه *Institutio Oratoria*: «الشيء الجوهري الأول بالنسبة إلى الخطيب هو أن يكون رجلاً خيّراً. وبالتبعية، فنحن نطالبه ليس فقط بأن يمتلك مواهب لغوية خارقة، ولكن بجميع الشمائل الأخلاقية الممتازة أو جميع خصال الامتياز الأخلاقي. إنني لا أعترف بأن مبادىء الحياة القويمة المشرقة يجب أن تُعتبر من اهتمامات الفلسفة وحدها ومقصورة عليها. إن الرجل الذي يستطيع أن يلعب دوره كمواطن قادر على مواجهة مقتضيات المسؤوليات العامة والأعمال الخاصة، والذي يستطيع أن يقود الدولة بمشوراته وأن يعطيها أسساً ثابتة بتشريعاته، وأن يطهرها من رذائلها بقراراته القضائية، هذا الرجل هو الخطيب الذي نبحث عنه بالتأكيد. فليكن خطيبنا المثالي رجل فلسفة أيضاً، بقدر ما يتوجب عليه أن يكون ضليعاً في علم اللغة وفنها، وليبلغ من ذلك كله ما لم يبلغه خطيب قبله»[41].

ويمكننا أن نلاحظ من النص المتقدم أن تفكير كوينتيليان ينصرف إلى أمرين أساسيين في الغرض من تربية الخطيب، هما:

١ ـ أنه يريد أن يزوّد الخطيب بفن الخطابة مباشرة، ولذا فإن عملية إعداده يجب أن تتمركز حول هذا الهدف العملي المرتبط بمستقبل الخطيب السياسي.

٢ ـ أنه اقترح أن تشتمل تربية الخطيب على جميع عناصر التربية الحرة التي تساعد على بلوغه درجة الكمال في فنه، وتوسيع أفق إدراكه، وتجعل أحكامه أكثر نضجاً، وتسمو بغاياته الأخلاقية. على أن بعض مؤرخي التربية المعاصرين يتهم كوينتيليان بضيق النظرة التربوية، كما يرى أنه أساء إساءة كبيرة إلى الفكر التربوي الهيليني حين فضل الخطابة ـ وهي فن مهني في عصره ـ على الفلسفة بأفقها الأرحب وتطلعاتها الانسانية والاستشرافية المنشطة للعقل الانساني[42].

= في هذا المضمار، عينت الدولة له راتباً تقاعدياً، وكان أول معلم روماني يظفر بهذا الإنعام، كما اختير في وقت لاحق قنصلاً من قناصل الامبراطورية. وبعد تقاعده من الخدمة العامة انصرف لتأليف كتابه الشهير معاهد الخطابة الذي خلده حتى الآن وجعل منه قوة تربوية فعّالة في عصر «الانبعاث الفكري الأوروبي Renaissance» في القرن الرابع عشر.

(٤١) Reisner, *Historical Foundations of Modern Education*, pp. 161-162.

(٤٢) انظر: Robert Ulich, *Three Thousand Years of Educational Wisdom* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1965), p. 102.

الأمر المهم الثاني الذي ميّز كوينتيليان نفسه به هو بعض النظرات الصائبة في طبيعة الطفل وطبيعة العملية التعليمية. فلقد وضع تأكيداً كبيراً على حقيقة أن الأطفال يختلفون في قدراتهم العقلية، وعليه، فإن المعلمين يجب أن يُدخلوا هذه الحقيقة في حسابهم عندما يمارسون عملية التعليم. وإدراكاً منه أن أكثرية الأطفال قادرة على التقدم في الدراسة، أكد كوينتيليان ليس على الفروق الفردية وحسب، بل وعلى أفضلية السماح بقدر معين من الاختيار الحر في التعلم بغية توفير أعظم الفرص لنمو المواهب المتنوّعة، كل على مدى قدراتها وفي اتجاهها الخاص. والمعلم الجيد يجب أن يؤكد على إبراز قدرات طلابه ومواقفهم المتميزة لكي يكيّف طرقه التعليمية لتلائم كل طفل على انفراد. كذلك يقترح كوينتيليان استعمال الألعاب والمنافسات الرياضية والعقلية ابتغاء توفير جو من الارتياح النفسي ودرجة أعظم من الكفاية في التعلم بين الطلاب، كما أنه ينهى عن العقاب البدني.

آمن كوينتيليان بقدرة الأطفال على تعلم القراءة والكتابة في وقت مبكر جداً من حياتهم، وطالب بأن يبدأ تعليم القراءة والكتابة باللغة اليونانية لمجيئها قبل اللاتينية وكونها أساساً للأخيرة، ولأن الطفل يتعلم لغته الأم بمحض العيش في عائلته وبين أقرانه. وبحكم الطبيعة الأدبية العامة للتربية في عصره، اقتنع كوينتيليان بالأثر العميق للغة في حياة الإنسان وقدرتها على تكييف عاداته وتصرفاته، ومن هنا طالب المربيات والآباء والأمهات والمعلمين بأن يكونوا حذرين جداً في كلامهم وانتقاء ألفاظهم في حضور الأطفال الصغار، وذلك خوفاً من تأثيرات هذه المرحلة في المراحل التالية من عمر الطفل.

ونقطة مهمة أخرى تنبّه لها كوينتيليان، وهي الناحية الاجتماعية من عملية التعليم. لقد فضل كوينتيليان التعليم في المدارس العامة على التربية الخاصة في المنازل على أيدي المؤدبين الخصوصيين، وذلك بسبب ما توفّره المدرسة العامة لطلابها من الإحساس بروح الجماعة والمشاركة والصداقة والتحفيز المتبادل بين الطلاب. ورداً على نقد الدعوة هذه بأن المدارس العامة قد تخرب أخلاق الطالب وأن الأستاذ في هذه المدارس العامة لا يستطيع أن يولي كل طفل اهتماماً كافياً، قال كوينتيليان إن احتمال خراب أخلاق الطالب قائم في البيت قدر قيامه في المدرسة، وإن الصفوف المدرسية لو كانت صغيرة الحجم لأمكن لكل طالب أن ينال نصيبه وافياً من اهتمام معلمه(٤٣). وعلى العموم، فإن وجهة نظره في الفصل المدرسي تقترب من نظرتنا المعاصرة إليه من حيث هو مجتمع صغير يتعلم الأطفال فيه بعضهم من بعض بقدر ما يتعلمون من معلمهم.

هذه إذن هي الطبيعة العامة للتربية الهيلينية في العصر الامبراطوري: تربية أدبية ذات هدف محدود مقيد بإعداد القائد السياسي الناجح؛ الخطيب. وإذا ما تذكّرنا أن القيادة السياسية في هذا العصر كانت وراثية ومحصورة في طبقة النبلاء، فلن يكون عسيراً استخلاص الطبيعة الطبقية لهذا النوع من أنواع التعليم.

---

(٤٣) Butts, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, pp. 129-131.

على أنه مع إيغال الدولة في البيروقراطية، ظهرت حاجة متزايدة إلى موظفين مدنيين أكفياء. وبعد إصلاحات دايوكليشيان(٤٤)، تزايد عدد الدوائر الحكومية وعدد الموظفين المدنيين، وهكذا ازدادت حاجة الدولة إلى الموظفين المدنيين مرة أخرى، وكان قسم عظيم من اهتمام الدولة بالمدارس ينبثق من حاجتها إلى الموظفين المدنيين. اضطرت الدولة إلى أن تختار موظفيها من الطبقات الاجتماعية كافة، وقد انتقت، فعلاً، عدداً عظيماً من موظفيها من بين خريجي المدارس المتناثرة في أرجاء الامبراطورية كافة. لقد كان في مقدور الطالب المتمكن من البلاغة أو القانون أن يكون واثقاً تقريباً من التعيين في سلك الخدمة المدنية ومن التقدم فيه. وأصبح أحد واجبات حاكم مدينة روما، قبيل نهاية القرن الرابع، أن يراقب الطلاب وأن يرفع سنوياً قوائم بأسماء الطلاب اللامعين إلى السلطات العليا لكي يمكن إلحاقهم في سلم الخدمة المدنية.

لقد استمر تقليد التربية الأدبية أو الخطابية في عصر الامبراطورية الرومانية كله، حتى كان من الممكن أن يتسلّم أعلى المناصب الامبراطورية أشخاص لم يكن لديهم أي تدريب في القانون أو الإدارة، إلاّ أنهم كانوا أكفياء في الخطابة والأدب. وشأن سائر البيروقراطيات، كانت الامبراطورية الرومانية ماكنة عظيمة الكفاية. وكان يدير دفتها خطباء ومحامون أكفياء. وقد ظُن أن التربية الكلاسيكية كانت تثير المرونة العقلية والوضوح، وأن أي شخص يتكوّن عقله وينمو بهذه الطريقة، يستطيع بالتجارب التي يمرّ بها في المهنة، أن يتعلم كل ما كان يحتاج إليه في تدبير الشؤون العملية.

ومن تعاظم النزعة البيروقراطية في الادارة ظهرت حاجة كبرى إلى الكتّاب (السكرتيرين)، وكان هؤلاء أشخاصاً قادرين على ضبط الملاحظات بسرعة وسلامة، كما كانوا يعرفون الكتابة اختزالاً بكلتا اللغتين اليونانية واللاتينية. وإذ زادت الحاجة إلى الكتابة اختزالاً، فقد وُجد أن معلمي الفنون يستطيعون القيام بسد هذه الحاجة. وعندما أصبح الكتّاب عنصراً لا غنى عنه بالنسبة إلى الدولة، صاروا يكلفون ـ في حالات كثيرة ـ بمسؤوليات وواجبات أعظم، وكانوا يصنفون رسمياً مع أعلى الموظفين المدنيين رتباً. ونتيجة هذه التطورات، أصبحت معرفة الكتّاب الاختزالية تضمن لصاحبها العمل في سلك الخدمة المدنية، أما المعرفة بها وبالأدب معاً فقد كانت ضماناً أكيداً للتقدم المطّرد في ذلك السلك. ولم يقتصر استعمال الكتابة الاختزالية على دوائر الخدمة المدنية، بل سرعان ما شاع في الاستعمال العام.

---

(٤٤) انتخبه الجيش امبراطوراً بعد مقتل الامبراطور نوميريان Numirian عام ٢٨٤ م.، ودام حكمه حتى عام ٣٠٥ م.، وكانت الدولة تعاني تمزقاً عسكرياً خطيراً، فعزم على إصلاحها وإعادة تنظيمها. وكان من أهم إجراءاته الادارية أنه نصب إلى جانبه ثلاثة قياصرة يعاونونه في حكم الامبراطورية، كما أنه قام بإعادة تخطيط الأقاليم وتجزئة الكبير منها إلى خمسة أو ستة أقاليم صغيرة، حتى بلغ عدد الأقاليم مجتمعة مائة إقليم عين لها حكاماً محليين وأجهزة إدارية ومالية موسعة، كما أنه قام بفصل السلطة العسكرية عن السلطة المدنية في بعض أقاليم الحدود القصية ليقوي يد الحكام المدنيين. للاستزادة من إصلاحات دايوكليشيان، انظر:
Encyclopaedia Britannica (London: [n.pb.], 1966), vol. 9, pp. 460-461.

لقد حاول بعض مؤرخي التربية أن يوجز مسيرة الفكر التربوي في الحضارة الهيلينية، فقال إنها تمثّل الانتقال المطّرد من ثقافة النبيل المحارب إلى ثقافة الكاتب. ولقد كان ذلك قدراً مقدوراً لحضارة مشت الطريق الطويل من الحرية إلى الاستبداد.

الفصل الثالث

الفكر التربوي في الحضارة العربية الإسلامية

«ليس شيء من الأخلاق طبيعياً في الإنسان ولا هو غير طبيعي، وذلك أنّا مطبوعون على قبوله، وإنما ينتقل بالتأديب والمواعظ، إما سريعاً وإما بطيئاً، وهذا هو الرأي الذي نختاره لأننا شاهدناه عيانا...».

مسكويه
القرن الخامس الهجري

أولاً: على تخوم زمن جديد

لم ينفك القرآن الكريم، منذ المراحل المبكرة، عن تأكيد الطبيعة الإنسانية الكونية للإسلام. ففاتحة الكتاب توجه اهتمام المؤمنين إلى حقيقة أن الله تعالى هو رب العالمين وليس ربُ قوم بأعيانهم: ﴿الحمد لله رب العالمين. الرحمن الرحيم. مالك يوم الدين﴾[1]. ومن بعدها تتواتر سور الكتاب في تقرير هذا المبدأ وتأكيده: ﴿يا أيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذي من قبلكم﴾[2]، ﴿قولوا آمنا بالله وبما أنزل إلينا وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحق ويعقوب والأسباط وما أوتي موسى وعيسى وما أوتي النبيون من ربهم لا نفرّق بين أحد منهم ونحن له مسلمون﴾[3]، ﴿يا أيها الناس

(١) القرآن الكريم، «سورة الفاتحة،» الآيات ١ - ٣.
(٢) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ٢١.
(٣) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ١٣٦.

إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾[4]، ﴿وما كان الناس إلاّ أمة واحدة فاختلفوا﴾[5]. ولكيلا يلتبس الأمر فيرى الناس في لغة الكتاب إيماء إلى أفضلية معينة، نصّ القرآن على كون الغرض من ذلك غرضاً تعليمياً وتوجيهياً: ﴿إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون﴾[6]. ثم ذكّر الناس بأن كل الأنبياء خاطبوا الذين بُعثوا فيهم بلسانهم ليفقهوا عنهم: ﴿وما أرسلنا من رسول إلاّ بلسان قومه ليبين لهم﴾[7]. وعلّة هذه التقريرات والتوكيدات غير مهملة في الكتاب. إن معيار التقويم في الإسلام هو الإيمان، الإيمان بالله ورسله، وذلك هو الحق: ﴿والوزن يومئذٍ الحق فمن ثقلت موازينه فأولئك هم المفلحون. ومن خفت موازينه فأولئك الذين خسروا أنفسهم بما كانوا بآياتنا يظلمون﴾[8]. لقد كانت هذه النزعة الانسانية الكونية وما شعّ عنها من إحساس بالقيمة الأخلاقية العالية التي أسبغها الدين الجديد على الانسان ـ من بين عوامل كثيرة أخرى ـ سبب ذلك الانتشار السريع للإسلام.

على أن هذا كله لا يغيّر من حقائق الأشياء. فإذا كان الإسلام قد تميّز بنزعة انسانية كونية، فإنه نزل بين العرب ابتداء. وكان أول أمر بنشر الدعوة تلقّاه الرسول هو أن ينذر عشيرته الأقربين. وهكذا صار العرب مادة الإسلام وحَمَلته إلى البشرية.

وقد نجم عن هذا التواشج بين الإسلام والعرب انهيار السدود القومية والسياسية بين شعوب العالم القديم، فتلاقحت ثقافاتها لتتمخض عن حضارة إنسانية جديدة وريثة لحضارات الصين والهيلينيين والهنود والسريان وغيرهم من الأمم الغابرة. لقد كان اتجاه الفتح العربي منذ البداية عاملاً توصيلياً conductive factor، فعندما خرج العرب من عزلتهم في الصحراء، كما يقول باسكال Pascal[9]، وجدوا أنفسهم يتصلون فجأة بالثقافة السورية والبيزنطية، ومع المصريين ورثة حضارة الفراعنة العريقة، والفرس الساسانيين وحضارة الهند، ومن قبل ذلك، مع شعوب افريقيا واسبانيا. لقد احتضنت الإسلام شعوبٌ متباينة: فرس، هنود، أتراك، بربر، أندلسيون، مصريون، وغيرهم، كما بقيت وسط الجماعة الإسلامية عناصر أخرى من «أهل الكتاب»: مسيحيون ويهود وصابئة. مواطنون من الدرجة الثانية؟ نعم، ولكنها محمية بالقانون الاسلامي، وتسهم مساهمة نشطة في الحياة الثقافية. كل هؤلاء أسهموا في الحركة العلمية الإسلامية، وكلهم تقريباً ألفوا كتبهم باللغة العربية، ولذا

---

(٤) المصدر نفسه، «سورة الحجرات،» الآية ١٣.

(٥) المصدر نفسه، «سورة يونس،» الآية ١٩.

(٦) المصدر نفسه، «سورة يوسف،» الآية ٢.

(٧) المصدر نفسه، «سورة ابراهيم،» الآية ٤.

(٨) المصدر نفسه، «سورة الأعراف،» الآيتان ٨ ـ ٩.

(٩) يعترض بعض المفكرين العرب المعاصرين على القول بخروج العرب المفاجىء من الصحراء، ويرون «أن عرب ما قبل الاسلام كانوا حضراً ولهم تراث ثقافي، ولكن ضجيج البداوة كان قوياً قبيل الاسلام بسبب ضرب الكيانات الحضرية في اليمن والعراق والشام».

فإنه بالنسبة إلى العالم الأوروبي في العصور الوسطى، كان كلا التعبيرين «عربي» و«مسلم» يستعملان بصورة متبادلة ككلمتين مترادفتين(١٠).

لقد امتدت هذه الحضارة الجديدة في ظلال الخلافة الإسلامية من سواحل المحيط الأطلسي إلى جبال هندكوش ومن بعد ذلك إلى الهند والصين، غير أن تصدعاً كبيراً أصابها في القرن التاسع الميلادي بسبب الانقسامات الداخلية، ثم جاء انحلالها الأخير في القرن الثالث عشر للميلاد رغم أن الخلفاء كانوا قد جُردوا من قواهم السياسية قبل ذلك بثلاثة قرون.

لقد تلت سقوط الخلافة - كما يقول أرنولد توينبي - فترة من الفراغ السياسي وسلسلة من الدويلات الصغيرة والارتباك الاجتماعي والاعتداءات البربرية، ثم ختمت فترة الفراغ السياسي هذه بقيام حضارتين هما سليلتا الاسلام، هاتان الحضارتان هما المجتمع العربي والمجتمع الايراني. وكان الوطن الأم للمجتمع الايراني يتألف من ايران والأناضول وحوض نهري سيحون وجيحون. وبعد احتلال العثمانيين سوريا ومصر والجزائر عامي ١٥١٦ - ١٥١٧ ميلادية، ذاب هذان المجتمعان في بعضهما البعض مرة أخرى. من هذا يبدو صواباً النظر إلى المجتمعين العربي والايراني كفرعين لحضارة واحدة عند دراستنا التربية التي سادت فيهما كليهما. ذلك أن التربية العلمانية لم تكن في أي منهما منفصلة عن الدين انفصالها عنه في المجتمعين الأرثوذكسي والغربي المسيحيين(١١). لقد كانت التربية في كلا المجتمعين إسلامية كلياً بمعنى أنها كانت مبنية على القرآن الكريم، وعلى هذا فإن أية دراسة لمسار الفكر التربوي العربي الاسلامي يجب أن تبدأ بقيام الإسلام.

يرى فيليب حتي أن التاريخ العربي العام يمكن أن تلاحظ فيه ثلاث مراحل متميزة هي:

١ - العهود السبأية - الحميرية الأولى Sabaeo-Himyarite: انتهت في سنة ٥٠٠ للميلاد.

٢ - الجاهلية (عهد الجهل - الجهل بمعنى وجود الوحي الإلهي): انتهت بقيام الإسلام.

٣ - الإسلام(١٢): كان شمال جزيرة العرب، خلال الفترة الثانية، مطوّقاً بالتأثيرات الثقافية من بيزنطية وسوريا وايران والحبشة، كما وجدت كل من المسيحية واليهودية لنفسها موضع

---

(١٠) P.M. Holt, Ann K.S. Lambton and Bernard Lewis, (eds.), *The Cambridge History of Islam* (Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1970), pp. 741-742.

(١١) اعتبار الشعبين الايراني والتركي (العصماني) شعباً ايرانياً واحداً وحضارتهما حضارة ايرانية واحدة هو من أفكار أرنولد توينبي. وللاستزادة من تفاصيل هذه الفكرة، انظر:

Arnold Joseph Toynbee, *A Study of History,* 8th ed. (London; New York: Oxford University Press, 1963), «The Iranic and Arabic Socities,» vol. 1, pp. 69-72, and «The Schism in the Iranic World and the Incorporation of the Arabic Society into the Iranic Society,» vol. 1, pp. 347-402.

(١٢) انظر الفصول الأولى لكتاب: فيليب خوري حتي، تاريخ العرب، ترجمة جبرائيل جبور وادوارد جرجي، ط ٤، ٣ ج (بيروت: دار الكشاف، ١٩٦٥).

قدم في هذه الأرض. غير أن هذين الدينين لم يتركا أثراً عميقاً في العقل العربي الشمالي، وفي الوقت ذاته لم تعد الوثنية المحلية تشبع حاجات الناس الروحية، والحياة القومية التي كانت تتخذ نوعاً من التنظيم السياسي في جنوب الجزيرة العربية كانت الآن ـ في مطلع القرن السابع ـ مضطربة اضطراباً شديداً. لقد كانت الفوضى ضاربة أطنابها في الأفق السياسي، كما انتشرت في الأفق الديني. كان المسرح مهيئاً واللحظة ناضجة نفسياً لقيام دين عظيم وقائد قومي[١٣]. كان الكمال الزمني قد حل[١٤].

* * *

حاول الإسلام أن يحدث ثلاثة انقلابات جوهرية في الحياة العربية:

أ ـ نبذ الجاهلية والتحوّل بالمجتمع العربي إلى وضع متحضر مسؤول.

ب ـ إعادة تشكيل الفكر السياسي العربي والتحوّل به من حكم الفرد أو العائلة أو الصفوة، إلى حكم المؤسسات الاجتماعية الممثلة للإرادة العامة.

ج ـ اشتراع العقلانية نقيضاً لـ «الظن» في فهم علاقة الانسان بـ «الكون» و «المجتمع».

وكما هو الحال في كل وضع ثوري حقيقي، كان يُفترض أن تستكمل الثورة الجديدة ذاتها ويبلغ فعلها مداه لتتحوّل إلى «ثقافة مبدعة» لأمة جديدة أو متجددة. غير أن هذا لم يتحقق، وكُتب على الثورة ونقائضها أن تتعايش معاً في علاقة متنافية متضادة ناقضة مبرمة لم تُجهض الثورة تماماً، لكنها أحبطت فعلها في أكثر من اتجاه. وكتبت على المجتمع العربي أن يُحرم من نعمة الولادة الجديدة الكاملة، وأن يتذبذب بين الثورة وما جاءت لنقضه... بين الإسلام والجاهلية.

أ ـ اتخذ القرآن من الجاهلية، بشقّيها المدني والبدوي، موقفاً متشدّداً. فرفض الشق الأول رفضاً غير مساوم: ﴿أفحكم الجاهلية يبغون﴾[١٥]. ووصم الثاني وصمة قاسية، فأدان المسلكية البدوية ولكنه فتح باب الاستثناء وحذّر التعميم: ﴿الأعراب أشد كفراً ونفاقاً وأجدر ألّا يعلموا حدود ما أنزل الله على رسوله والله عليم حكيم. ومن الأعراب من يتّخذ ما ينفق مغرَماً ويتربص بكم الدوائر عليهم دائرة السوء والله سميع عليم. ومن الأعراب من يؤمن بالله واليوم الآخِر ويتخذ ما يُنفِق قُرُباتٍ عند الله وصلوات الرسول ألا إنها قُربة لهم سيُدخلهم الله في رحمته إن الله غفور رحيم﴾[١٦]. وقد تعمّد القرآن أن يقيّد مراده بالأعراب سكان البادية، فقال في سورة التوبة: ﴿وممّن حولكم من الأعراب

---

(١٣) على الرغم من أن وصف الرسول الكريم بـ «قائد قومي» هو رأي توينبي، فإن صفة النبوّة لا تلغي صفة القيادة في تقدير الباحث، وخصوصاً أن الله تعالى قد جمع فيه المهمتين بإبراز الجانب القيادي والجانب النبوي في شخصه الكريم. وكان العرب أول من قادهم الرسول إلى معرفة الحق.

(١٤) Toynbee, Ibid., pp. 69-72.

(١٥) القرآن الكريم، «سورة المائدة،» الآية ٥٠.

(١٦) المصدر نفسه، «سورة التوبة،» الآيات ٩٧ ـ ٩٩.

منافقون ومن أهل المدينة﴾[١٧]. ثم أكّد هذا التحديد البيئي في مكان آخر: ﴿ما كان لأهل المدينة ومَن حولهم من الأعراب﴾[١٨].

وواضح أن الإسلام في شجبه الجاهلية كان يحاول استبدال رابطة اجتماعية بأخرى أكثر منها عقلانية وأكثر انسانية، رابطة لا تقوّم الإنسان بانتمائه القبلي أو الطبقي، بل بمعيار أخلاقي من نوع جديد هو «الحق»: ﴿والوزن يومئذ الحق فمن ثقلت موازينه فأولئك هم المفلحون. ومن خفّت موازينه فأولئك الذين خسروا أنفسهم بما كانوا بآياتنا يظلمون﴾[١٩]. لقد كانت هذه العلاقة الجديدة عقلانية، على حين أن الرابطة القبلية موقف غير مميز أخلاقياً: ﴿إذ جعل الذين كفروا في قلوبهم الحمية حمية الجاهلية فأنزل الله سكينته على رسوله وعلى المؤمنين وألزمهم كلمة التقوى﴾[٢٠]. ونيّة التغيير الاجتماعي تفصح عن نفسها في هذه الموازنة المستوقفة للفكر بين «الحمية» أي العصبية التي جعلها الذين كفروا في قلوبهم، و«كلمة التقوى» التي ألزم الله بها رسوله والمؤمنين. . . معياران متناقضان يحملان في ذاتيهما معضلة التطور الأخلاقي في المجتمع. ومما زاد في تعقيد الموقف أن البدوي شديد المحافظة بطبعه وهو، كما يقول توينبي، يغيّر منزله habitat لكيلا يغير عاداته habits[٢١].

لقد ترك هذا الموقف المتشدّد من الجاهلية ومفرزاتها أثره في تفكير المسلمين الأولين وانحيازهم ضد البداوة والقبلية انحيازاً جعلهم يعتبرون العودة إليها نوعاً من الردة عن الدين نفسه. ولقد «ورد في صحيح البخاري حديث له أهمية كبيرة في هذا الصدد. وخلاصة الحديث أن صحابياً اسمه سلمة بن الأكوع أراد الخروج إلى سكنى البادية في أيام الحجاج، فقال له الحجاج: ارتددت على عقبيك. . . تعرّبت؟ فأجابه سلمة: لا. . . ولكن رسول الله ﷺ أذن لي في البدو. وقد عدّ الفقهاء هذا الحديث دليلاً على أن رجوع المسلم إلى البادية بعد الهجرة بمثابة الارتداد على العقبين»[٢٢].

ب ـ ليس صعباً الوقوع على تفسير لهذا التشدد في الموقف من الجاهلية وأخلاقياتها القبلية؛ أخلاقيات «الحميّة». الإسلام كان في صدد بناء «الدولة State»، والدولة ذات طبيعة غير شخصية impersonal وما يحكمها هو «القانون Law»، أو «الشرع Jurisprudence». وعندما يحل الشرع أو القانون ينبغي زوال «الحمية» ليحل محلها حكم المؤسسة القانونية Legal Institution. والمؤسسة تتعارض مع «رابطة» الأسرة أو العشيرة لأن المؤسسة «حكم» والعشيرة «رحم». لقد كان واضحاً أن الرابطة القبلية يجب أن تزول إذا كان مقرراً للقيمة البديلة أن تنتصر وتصبح نظام الحياة الجديد. وكان هذا هو التحدي الكبير الأول الذي واجه الإسلام.

---

(١٧) المصدر نفسه، «سورة التوبة،» الآية ١٠٠.
(١٨) المصدر نفسه، «سورة التوبة،» الآية ١٢٠.
(١٩) المصدر نفسه، «سورة الأعراف،» الآيتان ٨ ـ ٩.
(٢٠) المصدر نفسه، «سورة الفتح،» الآية ٢٦.
(٢١) Arnold Joseph Toynbee, *A Study of History,* abridgement by D.C. Somervell (London: Oxford University Press, 1962), p. 50.
(٢٢) علي الوردي، منطق ابن خلدون في ضوء حضارته وشخصيته (تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٧٧)، ص ١٨٧.

وشاعت الظروف أن لا يتأخر كثيراً الصدام بين «القيمتين»، «القانون» أو «الشرع»، و«الحمية». الصدام وقع في سنة ٢٤ هجرية حين قتل الخليفة الراشد الثاني عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) ورافقت قتله حادثة فتحت باب الحوار في أي القيمتين كان ينبغي أن تغلب الأخرى.

يحدثنا المؤرخون أن عبيد الله بن عمر كان رجلاً شديد البطش. فلما علم أن أبا لؤلؤة طعن أباه، اشتمل على السيف فأتي الهرمزان (وكان عمر يشاوره في إخراج الجيوش إلى أرض فارس ويعمل برأيه). فلما ضربه قال الهرمزان: «لا إله إلاّ الله». ثم مضى حتى أتي جفينة ـ وكان رجلاً نصرانياً من أهل الأنبار جاء به سعد بن أبي وقاص ليعلّم أبناء المسلمين القراءة والكتابة ـ فلما علاه بالسيف صلّب جفينة بين عينيه. وكذلك قتل ابنة أبي لؤلؤة. ثم راح عبيد الله يهدّد الناس قائلاً: «والله لأقتلن رجالاً ممن شرك في دم أبي»، حتى أرسل سعد بمن جرده من سلاحه واحتجزه.

يهمنا أن نعيد بناء الحوار الذي دار في مجلس الخليفة الجديد عندما جلس لمحاكمة عبيد الله الذي قتل مسلماً وذميين ثأراً لأبيه في وقت كان الإسلام قد ألغى الثأر وأحل مكانه «القصاص».

قال عثمان: أشيروا عليّ في أمر هذا الرجل الذي فتق في الإسلام ما فتق.

قال علي: أرى أن تقتله.

قال بعض المهاجرين: قُتل عمر أمس ويقتل ابنه اليوم؟

قال عثمان: أنا وليّهم وقد جعلتها ديّة واحتملتها في مالي.

قال علي: ليس لك أن تعفو عنه.

قال عثمان: بلى. إنه ليس بجفينة والهرمزان من أهل الإسلام حتى يتولّى أمرهما، وأنا وليّ أمر المسلمين وأنا أولى بهما.

قال علي: إنه ليس كما تقول، إنما أنت في أمرهما بمنزلة أقصى المسلمين. إن عبيد الله قتلهما في إمرة غيرك (يريد إمرة عمر بن الخطاب، وعثمان لم يكن قد اختير) وإن الولي الذي قُتلا في إمارته حكم بقتل عبيد الله إن لم تقم البيّنة على أنهما (الهرمزان وجفينة) أمرا أبا لؤلؤة بالقتل (وكانت هذه وصية عمر). ولو كان قتلهما في إمارتك لم يكن العفو لك، فاتق الله فإنه سائلك عن هذا.

قال عثمان: لا يُرزأ آل الخطاب برجلين في وقت واحد.

وعلى هذا عفى عثمان عن عبيد الله وسيّره إلى الكوفة وأقطعه بها داراً وأرضاً[٢٣].

---

(٢٣) أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، تاريخ الأمم والملوك، راجعه وصحّحه وضبطه نخبة من العلماء =

الحوار بين الرجلين ذو أهمية تاريخية كبرى. إنه صراع مكشوف بين اجتهادين متضادين يمثلان نمطين اجتماعيين «الشرع» «المؤسسة»، من جهة، والعرف الاجتماعي السابق على الإسلام، من جهة أخرى (لا يُرزأ آل الخطاب برجلين في وقت واحد)، ثم التبرير الأخلاقي في الدفاع عن «المؤسسة» (فاتقِ الله فإنه سائلك عنه). ثم هذه المحاجة الفقهية الدقيقة (إن عبيد الله قتلهما في إمرة غيرك وإن الولي الذي قُتلا في إمارته حكم بقتل عبيد الله إن لم تقم البيّنة على أنهما أمرا أبا لؤلؤة بالقتل).

وعندما عيّن عثمان الوليد بن عقبة بن أبي معيط على الكوفة خلفاً لسعد بن أبي وقاص، تذمر الناس ولاموا الخليفة لأن الوليد كان قد نزّل فيه قرآناً عدّه فاسقاً. وخلاصة القصة أن الرسول ﷺ كان قد بعث الوليد مصدّقاً (جامعاً الصدقة) في بني المصطلق، فعاد فزعم أنهم منعوه الصدقة، فهمّ النبي بحربهم ثم تبين له كذب الوليد، ونزل قول الله تعالى: ج﴿يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبيّنوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين﴾[٢٤]. وهكذا كان الوليد مداناً قرآنياً بالفسق، فلما عينه عثمان «أنكر الناس ذلك منه ونقموه»، كما يقول ابن كثير. وتألم من ذلك سعد بن أبي وقاص، وقال حين قدم عليه الوليد لاستلام الولاية: «أكست بعدنا أم حمقنا بعدك؟». فقال الوليد: «لا تجزعنّ يا أبا اسحق، كل ذلك لم يكن وإنما هو الملك يتغداه قوم ويتعشاه آخرون». . . فقال سعد: «أراكم جعلتموها ملكاً»[٢٥]. ثم اكتملت فكرة التحول بـ «الشورى» إلى «الملك» في كلمة مروان بن الحكم عندما اشتدت مطالبة الثوار عثمان بالاعتزال: «جئتم تريدون أن تنتزعوا ملكنا من أيدينا»[٢٦]. وهكذا حسم الأمر للقيمة القبلية ضد حكم «المؤسسة»، ولم تنفع كثيراً عودة الناس إلى الشورى لأربع سنوات أو تزيد قليلاً، فعندما قُتل الخليفة الراشد الرابع أعلن الحاكم في دمشق سقوط مبدأ الشورى نهائياً معلناً «أن الخلافة ثلاثون عاماً ثم يكون الملك».

ج ـ لم يتعرض «حكم المؤسسات» وحده للانتكاس، بل إن النظرية السياسية الاسلامية الأساسية، «نظرية العهد»، انتكست هي الأخرى. ولقد كان مراداً من هذه النظرية أن تربي الناس على فهم جديد لـ «السلطة السياسية ـ الإمامة»، فهم يُسقط عنها طبيعة المغنم الشخصي أو العائلي ويبرئها من روح التسلط ويجعلها «عهداً» بين متعاهدين أو عقداً contract بين متعاقدين أساسه العدل أي العمل بالشريعة. ولقد أخذ القرآن عموماً بالمبدأ التعاقدي contractual أساساً لتنظيم كل العلاقات الاجتماعية. أكثر من هذا، حتى

= الأجلاء، ٨ ج (القاهرة: المكتبة التجارية؛ مطبعة الاستقامة، ١٩٣٩). كذلك ابن أبي الحديد مقتبساً في: محمد الهاشمي، الفكر العربي: جذوره وثماره (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٧٨)، ص ٤٠ ـ ٤١.

(٢٤) أبو محمد عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية لابن هشام، حققها وضبطها ووضع فهارسها مصطفى السقا، ابراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، ٤ ج (القاهرة: البابي، ١٩٣٦)، ج ٣، ص ١٤٠.

(٢٥) أبو الحسن علي بن الأثير، الكامل في التاريخ (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٦)، ج ٢، ص ٤٢.

(٢٦) أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، تاريخ الأمم والملوك، طبعة بريل، ج ١، ص ٢٩٤٠، مقتبساً في كتاب: الهاشمي، الفكر العربي: جذوره وثماره.

العلاقة بين الله سبحانه والانسان، أعطاها القرآن طبيعة تعاقدية: ﴿ألم أعهد إليكم يا بني آدم ألا تعبدوا الشيطان﴾[٢٧]، ﴿وأوفوا بعهدي أوف بعهدكم﴾[٢٨].

لقد استخلص الفقهاء السياسيون المسلمون من «مبدأ العهد» نظرية سياسية رفيعة تنظر إلى «الحكم»، أي السلطة السياسية، على أنه «معاهدة» بين «الملة» ومن تختاره لإدارة شؤونها، وهي معاهدة تقوم على التفاوض والمشارطة. يقول الماوردي: «إذا اجتمع أهل الحل والعقد (ممثلو القوى الاجتماعية باصطلاحنا المعاصر) للاختيار تصفحوا أحوال أهل الإمامة (المرشحون باصطلاحنا المعاصر) الموجودة فيهم شروطها، فيقدمون للبيعة أكثرهم فضلاً وأكملهم شروطاً ومن يسرع الناس إلى طاعته ولا يتوقفون عن بيعته (الارادة الشعبية باصطلاحنا المعاصر). فإذا تعين لهم من بين الجماعة من أدّاهمُ الاجتهاد إلى اختياره، عرضوها عليه، فإذا أجاب إليها بايعوه عليها وانعقدت بيعتهم له بالإمامة، فلزم كافة الأمة الدخول في بيعته والانقياد لطاعته. وإن امتنع من الإمامة ولم يجب إليها، لم يجبر عليها لأنها عقد مراضاة واختيار لا يدخله إكراه ولا إجبار (حرية الاختيار باصطلاحنا المعاصر)»[٢٩]. وبعد أن يحدد الماوردي صلاحيات السلطان المنتخب أو المختار، يقرر مبدأ سياسياً خطيراً هو أن سلطة هذا السلطان ليست دائمة بغير شروط ولا نافذة من دون حساب، بل هي مشروطة ومقيدة بموجبات اختياره نفسها: إقامة الحدود والعدل بين الناس. فإن أخلّ بشروط البيعة أو عجز عن القيام بها، فلا بيعة له على الناس: «ويخرجه من الإمامة عموماً أمران أحدهما جرح في عدالته والثاني نقص في بدنه»[٣٠].

لقد كان هذا الأساس النظري المحكم لشرعية السلطة السياسية مصدر صراع شديد في المجتمع العربي الاسلامي. ماذا لو تجاوز الحاكم حدود التفويض الذي أعطاه إياه عقد المراضاة؟ هل يجوز الخروج عليه وتبديله بمن هو أقدر منه على حمل الرسالة؟ وخصوصاً أننا لم نجد صاحب سلطان تنازل عن سلطانه ـ باستثناء معاوية بن يزيد ـ راضياً مختاراً، إقراراً منه بعدم أهليته له أو لعدم شرعيته في الوصول إليه؟ أما الثوريون فقد أجازوا الخروج على السلطة الفاسقة لإخلالها بشروط العهد. وأما أهل الفتيا من أنصار السلطة فقد ابتدعوا تبريراً غريباً لتحريم الخروج على الحاكم الفاجر، تذرعاً بالحفاظ على وحدة المسلمين، رغم إجماع الأمة على صدق الحديث: «لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق». إن أهل الفتيا فتقوا في الفكر السياسي العربي الاسلامي فتقاً تعذر رتقه على الراتقين حتى اليوم:

وطاعة من إليه الأمر فالزم
وإن كانوا بغاة فاجرينا[٣١]

---

(٢٧) القرآن الكريم، «سورة يس،» الآية ٦٠.

(٢٨) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ٤٠.

(٢٩) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، ط ٢ (القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٦)، ص ٧.

(٣٠) المصدر نفسه، ص ١٥.

(٣١) الوردي، منطق ابن خلدون في ضوء حضارته وشخصيته، ص ٩٧.

وكان هذا التحول خطيراً في العمل السياسي لأنه ألغى فكرة «العهد»، وبرّر السلطة الغاصبة أو المغتصبة، كما أنه بإحلاله فكرة «الطاعة» المطلقة محل «البيعة» المشروطة حال دون إمكانات التبديل القانوني غير الدموي للسلطة السياسية وانتقالها من يد إلى أخرى، الأمر الذي لم يُبقِ في أيدي المجتمع أية وسيلة لتبديل السلطة، عندما تقضي المصلحة العامة ذلك، غير طريق العنف.

لم يكن في وصول العباسيين إلى السلطة كبير نفع في تدارك هذه النكوصات، لأن مقولة الوليد بن عقبة لسعد بن أبي وقاص: «إنما هو الملك يتغداه قوم ويتعشاه آخرون»، كانت قد أصبحت، على ما يبدو، قانوناً فكرياً سياسياً سائداً. فعلى الرغم من أن «انتقال السلطة السياسية إلى العباسيين لم يكن مجرد تغيير الأسرة الحاكمة، بل كان ثمرة لثورة حقيقية قادها[32] الموالي والتجار على الارستقراطية الأموية التي فقدت السبب التاريخي لسيادتها بتوقف الفتوحات وما ترتب عليه من نضوب المغانم والأسلاب، غير أن الحكام الجدد، العباسيين، سرعان ما تنكروا لتلك القوى التي جاءت بهم إلى السلطة، وجعلوا همهم الأول التخلص من ذلك الجناح الثوري الذي أسقط الحكم الأموي، ومن بعد ذلك أطلق العباسيون أيديهم في ممتلكات بني أمية وأنصارهم، فصادروها وأصبحوا أكبر ملاك في الامبراطورية الاسلامية، أو بالأحرى، صار الجانب الأكبر من الأرض ملكاً للدولة، والمزارعون الذين يفلحونها تابعين للإدارة الحكومية. وكذلك وضع الخلفاء الأوائل في بغداد يدهم على معظم ما وقع داخل أسوار المدن من محلات وورش ومطاحن... الخ، وأجبر شاغلوها على أن يدفعوا للدولة إيجاراً»[33].

لقد كان لهذه التحوّلات التاريخية الكبار آثارها السلبية الجمة في مسيرة المجتمع العربي الاسلامي، فتسبّبت بتعويق تقدّمه والحيلولة دون نمو مؤسساته الاجتماعية وازدهار قيمه الأخلاقية الجديدة. ويمكننا في هذا الجانب أن نرصد الظواهر التالية:

١ - عودة الأوليغاركية الجاهلية إلى السلطة

فبعد عصر عمر بن الخطاب، ظهرت الملكية الزراعية الكبيرة، «وأصبحت المزارع الشاسعة في الأقاليم العربية ملكاً للارستقراطية العربية يعمل فيها العبيد بالمئات والآلاف، وكانت هذه الأراضي ملكاً للدولة طوال حكم أبي بكر وعمر»[34]. وكان هذا كله نقضاً صريحاً لما أراد الإسلام تحقيقه من العدل الاجتماعي «والانتصاف للفقراء والمعدمين من احتكار التجار المكيين واستغلالهم البشع»، و «انتهت قيادة الدولة الاسلامية، بعد أربعين سنة فقط، إلى أن يتسلم هؤلاء التجار المكّيون أنفسهم قيادة الدولة وأن يمضوا

---

(٣٢) يبدو أن عبارة «شارك فيها الموالي والتجار» أقرب إلى طبيعة الأشياء.

(٣٣) أحمد صادق سعد، «حول النمط الأسيوي للانتاج: الخلافة العباسية،» آفاق عربية (بغداد)، العدد ٧ (آذار/ مارس ١٩٧٦)، ص ٥٣.

(٣٤) يلاحظ بعض المفكرين العرب أن الملكيات الزراعية الكبرى «قامت بعد مجيء الأمويين إلى السلطة». ويقول أحمد عباس صالح إنها شرعت في البروز منذ عام ٤٠هـ، وهو عام مقتل الخليفة الراشد الرابع وبدء استحواذ الأمويين على السلطة في الدولة الاسلامية. والقولان معناهما واحد. انظر: أحمد عباس صالح، اليمين واليسار في الاسلام، ط ٢ (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٣)، ص ٦٦ و١٣٣ على التوالي.

بها إلى أبعد مدى، فكأن الإسلام قد وحّد الجزيرة العربية فكرياً وسياسياً ليوسع مجال العمل أمام هؤلاء التجار، وكأنه فتح الفتوح لا لينشر رسالة الاسلام بل ليمكّن هؤلاء التجار من مصادر الثروة»[٣٥].

٢ ـ ظهور العنف وسيلة لتعزيز المواقف السياسية

إزاء حدة الصراع الذي خلقه نمط السلطة السياسية الجديدة، تراجعت امكانات التعامل عقلانياً مع مشكلات المجتمع واحتياجاته، وحل محلها العنف الذي لم يكن له من معنى إلّا الكفّ عن تحكيم «الذكاء» الانساني في المشاكل الاجتماعية. لقد صار جباة الضرائب، مثلاً، عتاة قساة «ليس في قلوبهم رحمة ولا ايمان... شراً من الأفاعي يضربون الناس ويحبسونهم ويعلقون الرجل البدين من ذراع واحدة حتى يكاد يموت»[٣٦]. وبلغ الأمر بعميد الجيوش الذي أرسل سنة ٣٩٥هـ لإخماد فتنة بين أنصار العلويين والعباسيين في بغداد، أنه كان إذا وقع رؤوس الفتنة في يده أمر أن يُقرَن العلوي إلى العباسي ويغرقا في النهر على ملأ من الناس[٣٧].

ولم يسلم من العنف حتى أفراد الطبقة الحاكمة أنفسهم. فلقد اختير المقتدر بالله للخلافة وهو ابن ثلاث عشرة سنة، بناء على مشورة الوزير محمد ابن الفرات بأنه «صبي لا يدري أين هو وعامة سروره أن يصرف من المكتب». فلما رفض أحد القضاة مبايعته لعدم جواز البيعة لقاصر، كانت عقوبته الذبح[٣٨]. ثم خُلع المقتدر بالله ونصب مكانه ابن المعتز ليومين اثنين، ثم خلع ومات معصور الخصيتين قد لُفّ في زلى ورمي في دار خربة. وعاد المقتدر إلى الخلافة مدة يسيرة، مات بعدها في مغامرة حربية غير موفقة. فلما ولي «القاهر» من بعده، أخذ أم المقتدر وضربها وعلّقها برجل واحدة لكي تُخرج مالها وتحل أوقافها وتوكّل في بيعها، فلما امتنعت أعاد ضربها وتعليقها وابتز منها إقراراً مكذوباً بالبيع والحل، ثم أحضر لها قاضيين يستشهدانها على سلامة الإقرار، «فلم يجدا فيها إلّا عجوزاً رقيقة الحال عليها أثر ضرب شديد»[٣٩].

ولم يكن الناس (الشعب) أقل لجوءاً إلى العنف في حسم خلافاتهم مع السلطة وحماية أنفسهم منها. وقد عبر هذا الغضب الشعبي عن نفسه في صور ثورية متنوعة، من ثورات العلويين والخوارج إلى ثورة الزنج وحركة القرامطة، الأمر الذي أدّى في النهاية إلى الانفصال التام بين السلطة السياسية والشعب، واتساع الهوة بينهما اتساعاً صوّره دعبل بن علي الخزاعي تصويراً واضحاً في أبياته الشامتة الساخرة التي شيّع بها المعتصم واستقبل بها خلفه:

الحمد لله لا صبرُ ولا جلدُ ولا عزاءُ إذا أهل البلى رقدوا

---

(٣٥) المصدر نفسه، ص ٦٦ و١٣٣.

(٣٦) آدم متز، الحضارة الاسلامية في القرن الرابع الهجري، نقله إلى العربية محمد عبد الهادي أبو ريدة، ٢ ج (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٠ ـ ١٩٤١)، ج ١، ص ١ ـ ٢.

(٣٧) المصدر نفسه، ج ١، ص ٦٥.

(٣٨) المصدر نفسه، ص ١٨.

(٣٩) لاستكمال صورة العنف كأداة سياسية، انظر الفصول الأولى من: عبد الرزاق محيي الدين، أدب المرتضى (بغداد: [د. ن.]، ١٩٥٦).

خليفــة مــات لم يحـزن لــه أحــدُ　　وآخـر قــام لم يـفــرح بــه أحــدُ
فـمــرَّ ذاك ومُــرّ الـشـؤم يـتـبـعــه　　وقــام هــذا وقــام النحس والنكــدُ

٣ ـ الانقسام الطبقي في المجتمع

مع نزعتيَ الاستحواذ الاقتصادي والعنف السياسي، كان لا بـد من أن يقع مـا لم يكن من وقوعه بد؛ الانشطار الطبقي داخل المجتمع العربي الإسلامي الذي أراده الاسلام واحداً موحّداً سواسية كـأسنان المشط. فـانقسم الناس إلى «خـاصة» و«عـامة»، وشـاع في المجتمع اعتقاد عام أن «الناس أربع طبقات... ملوك قدّمهم الاستحقاق... ووزراء فضلتهم الفطنـة والرأي... وعلية أنهضهم اليسار وأوساط ألحقهم بهم التأدّب، والناس بعدهم زبد جفاء وسيـل غُثاء لكـع ولكاع وربيـطة اتّضاع همّ أحدهم طعمه ونومه»(٤٠).

لقد كان من الممكن أن تكون آثار هذا الانقسام الطبقي خفيفة أو مخففـة لو أنها وقفت عند الفوارق الاقتصادية، ولكن ذلك ـ كما هو الحال في كل عملية انقسـام طبقي ـ كان أمـلاً بعيداً، إذ سرعان ما استوفت عملية الانشطار أبعادها الاجتماعية والثقـافية والـتربويـة، وقدّر لهذا الاكتمال الانشطاري أن يصبغ الحياة الفكرية والتربوية للمجتمع العربي. فلقد كُتب على «العامة» أن تـظل محرومـة من الفكر المفلسف ـ سيـاسياً أو اجتـماعياً ـ وكـان هذا يـدفعها إلى التصديق السهل لما يقال لها من وعاظ الدولة. وكانت الانتلجنسيا وحـدها تـدفع ثمن وعيهـا الفسـاد السياسي، وكـانت وحدهـا تحتمل آلام هـذا الوعي، وكـانت وحدها ينـالهـا غضب السلطة وانتقـامها، وكـانت لهذا كله تتهم العـامة بـالقعود عن نصرتهـا في كفاحهـا من أجـل تحريرها ـ أي تحرير العامة ـ من جهلها وعبوديتها. وقد نشأ عن هـذا وضع فـريد في العـلاقة بين المفكر العربي وأولئك الذين يطمح إلى تحريرهم، علاقة عطف من جهة، وعلاقـة ازدراء من جهة أخرى. قال ثمامة بن أشرس ـ أحد كبار المعتزلة ـ قال للمأمون يوماً: «وما العامة؟ والله لو وجهت إليهم إنساناً على عاتقه سواد ومعه عصا لساق إليك عشرة آلاف منها وقد سوّاها الله بالأنعام، فقال: أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون، إن هم كالأنعام بل هم أضلّ سبيلاً»(٤١).

لقد دفع انعدام الثقة بـالعامـة (جماهـير الشعب) الانتلجنسيا العـربية الاسـلامية عـلى اختلاف نحلها، إلى المطالبة بحجب «المعرفة»، شرعيـة كانت أو فلسفيـة، عن العامـة. وقد وضع الغزالي كتاباً سمّاه إلجام العوام عن علم الكلام، وقرر فيه «أن العـامة يجب أن لا يعـرفوا من أمـور دينهم سوى الـطاعة والتسليم. إنهم يجب أن يتلقـوا الحقيقة من مصـادرها ويصـدقوا بهـا من غير جـدل، وبذلك تنصلح أمور دينهم ودنياهم». وقصّر ابن طفيل قدرة العامة عـلى فهم الأمور الحسيـة فقط، «وهذا كل ما يستطيع الفيلسوف أن يقدمه لهم». حتى الإمام أحمد بن حنبل لم يتحمّل محنته في قضية القول بـ«خلق القرآن» إلّا لأنه كان يرى أن هذا القول «لا يصح أن يصـل إلى العامـة لأنهم ليسوا أهلاً للنظر. فإذا قلنا لهم إن القرآن مخلوق لم يبق في نفوسهم إلّا شيء واحد هو عدم التقديس والإجلال، وهذا

---

(٤٠) متز، المصدر نفسه.

(٤١) أحمد أمين، ضحى الاسلام، ٣ ج (القاهرة: لجنة التـأليف والـترجمة والنشر، ١٩٤٣)، ج ٣، ص ١٥.

يدعو إلى ضعف العقيدة. فالواجب، إذن، أن يُسد هذا الباب بتاتاً حفظاً لدين العامة وهي السواد الأعظم في الأمة»[٤٢].

على أنه مهما كانت درجة القتامة في هذه الظواهر السلبية فإنها ـ ولحسن الحظ ـ تمثّل نصف الحقيقة فقط. ذلك أن كل تناقض بين القوى الاجتماعية لا يمكن أن يمضي من دون نتائج ايجابية بصورة أو أخرى؛ نتائج هي الثمرة اللازمة لديناميكية «التصادم والتجدد» التي تحكم حركة التاريخ العامة. وما كان للمجتمع العربي الاسلامي أن يكون استثناءاً من هذا القانون العام. فلنقف عند بعض هذه الايجابيات التي أفرزها الصراع الاجتماعي داخل المجتمع:

١ ـ ظهور التنظيمات النقابية

في الحواضر والمدن الاسلامية «دفع نظام جباية الضرائب الابتزازي إلى قيام نظام النقابات المهنية «الطوائف والأصناف» التماساً للحماية للداخلين في هذه التنظيمات. وأدّت ثورة الزنج، رغم فشلها عسكرياً، إلى إلغاء نظام الرقيق أو النمط الانتاجي المبني على عبودية الانسان. كذلك أثمرت ثورات الفلاحين المتواصلة نوعاً من المشاركة في الملكية الزراعية عرف باسم «المزارعة»»[٤٣]. لقد كانت هذه التطورات الجديدة تعبيراً عن حقيقة اجتماعية مهمة مؤداها «إن الطبقة العامة لم تقبل ظروفها التعسة بهدوء بل حاولت أن تثبت كيانها وتحسن أحوالها بكل وسيلة سلمية أو ثورية. ونلاحظ بصورة عامة أن بعضهم أرادوا التوصل إلى نتائج سريعة بصرف النظر عن الكلفة فانضموا إلى حركة القرامطة وثورة الزنج، بينما حاول ذلك آخرون بطرق سلمية تعاونية فكوّنوا الجمعيات والنقابات. وكانت عامة الجماعة الأولى من الفلاحين والعبيد في حين أن أهل الصنايع والحرف تكتلوا وكوّنوا الأصناف والنقابات»[٤٤].

٢ ـ ازدهار العلوم التطبيقية

إن تكدُّس الثروة في أيدي الطبقات الغنية كان لا بد من أن يؤدي إلى تقدم العلوم التي تسهم في تنمية هذه الثروة وتحقق طموح أصحابها. وعلى هذا، «فقد تطور علم الفلك والهندسة واخترع العرب الجبر والنظام العشري للأرقام بعد أن استحدث محمد بن موسى الصفر... في القرن التاسع... وأقام العرب حساب المثلثات الكروية واخترعوا الجيب والظل وظل التمام. كذلك اخترعوا البندول في الفيزياء وتعمّقوا في البصريات... أما في الطب فقد توسّعوا في دراسة وظائف الأعضاء والصحة الوقائية. وأدرك الجراحون العرب في تلك الفترة فوائد التخدير وأجروا عمليات غاية في الصعوبة، في حين أن الكنيسة المسيحية كانت تحرم ممارسة الطب في غرب أوروبا وقتذاك. واكتشف العرب أيضاً في ظل العباسيين مواد كيماوية جديدة مثل البوتاس ونترات الفضة وحامض النتريك والكبريتيك، وكذلك درسوا خواص الكحول. وفي علم النبات استطاعوا أن يتفوقوا في زراعة البساتين، وتوصلوا إلى التهجين وإلى الأساليب التي تنتج أنواعاً جديدة من الفواكه والزهور. وكان لهذا التقدم العلمي والتقني نتيجة مباشرة في الصراع بين العرب والروم،

---

(٤٢) المصدر نفسه، ص ١٨٩.

(٤٣) سعد، «حول النمط الآسيوي للانتاج: الخلافة العباسية».

(٤٤) عبد العزيز الدوري، **تاريخ العراق الاقتصادي في القرن الرابع الهجري** (بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٤٨)، ص ٨٠.

وهي أن البحرية العربية تعلمت استعمال النار الإغريقية فكان نجاح الحراقات العربية سبب الانتصار العربي في المعركة البحرية التي دارت عام ٨٣٥م وانتُزعت فيها السيادة من الأسطول البيزنطي»(٤٥).

٣ ـ ظهور وعي قيمة التربية كـ «قوة اجتماعية»

صحيح أن الإسلام أكّد قيمة العلم والتعلّم في الارتقاء بالوجود الانساني عقلاً وعقيدة واجتماعاً، غير أن طبقة الخاصة كانت سريعة التفطن إلى القوة الاجتماعية المتميزة التي تنجم عن اجتماع سلطان العلم وسلطان السياسة والمال. من ههنا، مثلاً، كانت جهود معاوية بن أبي سفيان التربوية في الشام مبعثها «إيمانه بالتربية وسيلة فعالة لتحقيق أهدافه»(٤٦). وعلى هذا، «شهدت التربية في بلاد الشام عقب مقتل عثمان وامتناع والي الشام والجزيرة معاوية بن أبي سفيان عن مبايعة علي انحرافات ضارة بالتربية العربية الاسلامية. فقد انتشر القصص تحت وطأة الصراع السياسي انتشاراً كبيراً استمر فترة طويلة بعد تمكّن الأمويين من السلطة»(٤٧). لقد أدّت سيرة معاوية في تربية ولده يزيد إلى «نشوء ازدواجية في التربية العربية الاسلامية تتمثل في تقديم تربية واسعة لأبناء الخاصة تضم دراسة الدين واللغة والأدب والعلوم والفنون والفروسية وقواعد السلوك. وبكلمة موجزة، كل ما يؤهل هؤلاء للوظائف الجليلة التي يُتوقع منهم أن يشغلوها. أما أبناء العامة فكان تعليمهم يقتصر على القرآن ومبادىء الدين وبعض مبادىء النحو الضرورية لقراءة القرآن. وهذا التعليم كان يمثّل التعليم العام الضروري لكافة المؤمنين»(٤٨). ولما ولي المروانيون تبنّوا «نظام التعليم المزدوج الذي دشّنه السفيانيون والذي يتوزع إلى طريقين... طريق الكتّاب والمسجد لأبناء العامة... وطريق مؤدب القصر لأبناء الخاصة»(٤٩).

لقد قدر لهذا التوجه الطبقي في التعليم أن يمتد في العصر العباسي. وفي وصيتين من وصايا الخلفاء، يفصل بينهما قرن أو يزيد، تبرز الطبيعة الطبقية الأرستقراطية لتربية الخاصة ليست واضحة وجلية وحسب، بل ومتطابقة في ما تكشف عنه من التوقعات الاجتماعية لأبناء هذه الطبقة.

قال عبد الملك بن مروان لمؤدب أولاده: «... علم أولادي الصدق كما تعلمهم القرآن... وعلمهم الشعر يمجدوا وينجدوا... وجنّبهم السفلة فإنهم أسوأ الناس رعة وأقلهم أدباً... وجنبهم الحشم فإنهم لهم مفسدة... وجالس بهم علية القوم يناطقوهم الكلام... وأحف شعورهم تغلظ رقابهم وأطعمهم اللحم يقووا ومرهم أن يستاكوا عرضاً ويمصوا الماء مصّاً ولا يعبوا عبّاً وإذا احتجت أن تتناولهم بأدب فليكن ذلك في سر لا يعلم به أحد من الغاشية فيهونوا عليهم»(٥٠).

وقال الرشيد للكسائي مؤدب ابنه الأمين: «أقرئه القرآن وعرّفه الآثار وروّه الأشعار... وعلمه

---

(٤٥) سعد، المصدر نفسه.

(٤٦) ملكة أبيض، التربية والثقافة العربية ـ الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠)، ص ٩٠.

(٤٧) المصدر نفسه.

(٤٨) المصدر نفسه.

(٤٩) المصدر نفسه.

(٥٠) أبو القاسم علي بن الحسن بن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، الورقة ٤٨٥ مقتبساً في: أبيض، المصدر نفسه، ص ١١٨.

السنن وبصّره مواقع الكلام وبدّأه وامنعه من الضحك إلاّ في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرنَّ بك ساعة إلاّ وأنت مغتنم فيها فائدة تفيده إياها من غير أن تخرق به فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فإنْ أباهما فعليك بالشدة والغلظة»[٥١].

ولم تكتفِ الخاصة، على ما يظهر، بإعطاء أولادها تعليماً ممتازاً من تعليم أبناء العامة، بل هي حاولت عزل أبنائها عن أبناء العامة حذر التدني في مسلكياتهم الطبقية. وقد روى المحدث الفقيه أبو داوود سليمان بن الأشعث السجستاني (٢٠٢ ـ ٢٧٥هـ) أن الأمير أحمد الموفق (أخا الخليفة المعتمد) طلب منه «أن تروي لأولادي في كتاب السنن... وأن تفرد لهم مجلساً للرواية فإن أولاد الخلفاء لا يقعدون مع العامة». فلما قال له أبو داوود: «أمّا هذه فلا سبيل إليها لأن الناس شريفهم ووضيعهم في العلم سواء»، وافق الأمير الموفق أن يجلس أولاده مع أولاد العامة لاستماع الحديث، على أن «يضرب بينهم وبين الناس ستر»[٥٢]. وتبعاً لتعاظم هذا الحس الطبقي في التربية، سرعان ما انعكس ذلك على مهنة التعليم ذاتها، فانقسم المعلمون إلى ثلاث طبقات اجتماعية متميزة: الأولى معلمو الكتاتيب الذين كانوا يعنون بتعليم أبناء الطبقات المتوسطة وسواد الشعب، وكانوا يمثلون أوطأ درجات السلم المهني ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً. والثانية في هذه الطبقات كانت معلمي أبناء الطبقات العليا في المجتمع... الأمراء والوزراء والأغنياء، وكان هؤلاء يدعون بـ«المؤدبين»، على حين كان أعضاء الطبقة الأولى يسمون «المعلمين». أما الطبقة الثالثة، فكانت المعلمين الخاصين بأبناء الخلفاء وولاة العهد، وكان هؤلاء من العلماء الأعلام ذوي الاطلاع الواسع في الثقافة العربية الاسلامية وآدابها وكلام الملوك والحكماء وعلوم الأمم السالفة، وكانوا بهذا يمثلون ذروة المهنة التعليمية ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً، وقد سموا بحق «كبار المؤدبين»، وكان منهم سيبويه والكسائي والأصمعي.

ثانياً: الحدود الثقافية للفكر التربوي العربي الاسلامي

لكي نفهم العلاقة بين منشأ الفكر التربوي العربي الاسلامي وأحداث السياسة والفكر والاجتماع في المخاض الحضاري الذي صنعه الاسلام، لا بد من وعي أمرين مهمين. **الأول**، أن الحدود السياسية للحضارة العربية الاسلامية والتي درج المؤرخون عليها حتى الآن في تقسيم تاريخ هذه الحضارة إلى صدر الإسلام وعصر الأمويين والعباسيين ثم الفترة المظلمة وعصر النهضة، إن هذه الحدود لم تعد تجدي كثيراً في تفسير الحركة الثقافية العامة للمجتمع الاسلامي وتياراتها التربوية. ففي الوقت الذي كانت الحكومات الاسلامية تقوم وتسقط، والعائلات الحاكمة تظهر وتختفي، كانت حركة التطور الفكري تسير ثابتة في اتجاهها، وكانت قوى التبدل الاجتماعي تفعل فعلها سلباً وايجاباً في إعادة تشكيل القواعد الاقتصادية

---

(٥١) أبو الحسن علي بن الحسين المسعودي، **مروج الذهب ومعادن الجوهر** (بيروت: [د. ن.]، ١٣٨٥هـ)، ج ٦، ص ٣٢١ ـ ٣٢٢.

(٥٢) ابن عساكر، المصدر نفسه، ورقة ٤٨، مقتبساً في: أبيض، المصدر نفسه، ص ٢٠٨.

والأخلاقية للمجتمع، فكان ظهور الطبقات وحروبها التي جاءت مبرقعة ببراقع العقيدة. . . وكان فقدان الوحدة الاجتماعية وغياب روح التكافل بين أبناء الأمة. . . وكان وقوع التصادم بين الأصول النظرية والأخلاقية للمجتمع كما أرادها الدين، وبين الممارسات الفعلية للسلطة السياسية. وكان من نتائج هذا كله ضياع الثقة بين الطبقة المفكرة والطبقات الحاكمة. وليس مما يتعذّر إثباته أن المسؤول عن هذا الانشطار بين جناحي العملية التطورية لمجتمع الاسلام هو بطش رجال السياسة بالطبقة المفكرة وشكهم الدائم في ولائها لأنظمة حكمهم. الأمر الثاني الذي يجب وعيه، هو أن تداخل الأزمنة الثقافية في دراسة الثقافة العربية الاسلامية يموّه الواقع ويفسد الحقيقة التاريخية في أذهان دارسيها، ولهذا فلا بد من التمييز بين مراحل التطور الثقافي العربي الاسلامي تمييزاً يعصم مِن جعْلها بدائل بعضها من بعض.

ومن هنا يمكننا رصد ثلاث مراحل واضحة المعالم في حركة هذا التطور، هي:

١ ـ المرحلة الأولى، من هجرة الرسول عليه السلام، حتى قيام دار الحكمة في بغداد عام ٢١٧هـ (٨٣٢م).

٢ ـ المرحلة الثانية، من قيام دار الحكمة حتى إنشاء المدرسة النظامية في بغداد حوالى سنة ٤٦٢هـ (١٠٦٥م).

٣ ـ المرحلة الثالثة، ما بعد النظاميات حتى سقوط الخلافة العثمانية.

ولما كانت المرحلة الثالثة من هذه المراحل هي أقل الثلاث إبداعاً وأكثرها جموداً وتقليداً، فإننا سنركز اهتمامنا على المرحلتين الأولى والثانية، فهما اللتان تحملان حقاً كل عناصر التكوين الديناميكية للفكر التربوي العربي الإسلامي.

* * *

أهم ما ميّز المرحلة الأولى فكرياً وتربوياً هو هيمنة الفكر الديني شبه المطلقة عليه وشيوع «الاتّباع» أو التقليد الذي كان استمراراً طبيعياً لزمن الرسول عليه السلام، ومحاولة الثبات عليه. وقد عبرت هذه الهيمنة عن نفسها في ما فعله الخلفاء الراشدون والصحابة وخلفاء بني أمية لتعزيز تعليم القرآن والسنة مصدرين من مصادر الفكر والتشريع والتربية. وكانت هذه الجهود تترجم عن نية مخلصة للاحتفاظ للحياة الدينية بنقائها وصفائها نقاء وصفاء صورتها أحسن تصوير وصية عمر بن عبد العزيز إلى مؤدب أولاده. قال عمر: «أما بعد، فإني اخترتك عن علم بك لتأديب وِلْدي فصرفتهم إليك عن غيرك من مواليّ وذوي الخاصة بي، فخذهم بالجفا فهو أمعن لأقدامهم، وترك الصحبة فإن عادتها تكسب الغفلة، وقلة الضحك فإن كثرته تميت القلب. وليكن أول ما يعتقدون من أدبك بغض الملاهي التي بدؤها من الشيطان وغايتها سخط الرحمن، فإنه بلغني عن الثقات من أهل العلم أن حضور المعازف واستماع الأغاني واللهج بها ينبت النفاق في القلب كما ينبت العشب الماء. ولعمري لتوقي ذلك بترك حضور تلك المواطن أيسر على ذي الذهن من الثبوت على النفاق في قلبه وهو حين يفارقها لا يعتقد مما سمعت أذناه على شيء لينتفع به. وليفتتح كل غلام منهم بجزء من القرآن يتثبت في

قراءته، فإذا فرغ تناول قوسه ونبله وخرج إلى الغرض حافياً فرمى سبعة أرشاق ثم انصرف إلى القائلة، فإن ابن مسعود (رضي الله عنه) كان يقول: يا بني قيلوا... فإن الشياطين لا تقيل»[53].

إن هذه النية الرفيعة في الدفاع عن نقاء العقيدة وصفائها كانت غير متناغمة مع تحوّلات الواقع الثقافي الذي وجد العرب أنفسهم فيه، بعد الفتوح الاسلامية ومخالطتهم الملل الأخرى وتذوقهم ما عندها من فنون العلم والإدارة والآداب والتعليم. ففي وقت مبكر بعد فتح الشام، مثلاً، عمد المسلمون إلى «إرسال أبنائهم لتعلم الكتابة في الكتاتيب القائمة التي كان يديرها المعلمون النصارى»[54]. واتخذ معاوية بن أبي سفيان زمرة من نصارى الشام ليعينوه في إدارة الدولة وتنظيم شؤونها، «فاتخذ سرجون بن منصور رئيساً للديوان وقنان بن متى كاتباً وابن أثال طبيباً»[55]. كذلك قرر معاوية الإبقاء على المدارس السريانية المسيحية والوثنية في نصيبين وحران وغيرها. وقد اشتهر من السريان في عصر معاوية يعقوب الرهاوي (١٩ ـ ٨٩هـ/ ٦٤٠ ـ ٧٠٨م) الذي ترجم كثيراً من كتب الإلهيات اليونانية. ويُعرف عن يعقوب هذا أنه «أفتى رجال الدين المسيحيين بأنه يحل لهم أن يعلّموا أولاد المسلمين التعليم الراقي»[56]. أكثر من هذا، تنبّه العرب المسلمون في هذه المرحلة لقيمة ما عند الأمم الأخرى من ذخائر الحكمة، فأقبلوا عليها يترجمون ما يستطيعون ترجمته منها إلى اللسان العربي. وكان أول ما عنوا بنقله كتب النجوم والتاريخ والسير، وكانت لهم دوافعهم العملية وراء نقلها. فقد وجدوا في علم النجوم إمكانية الاطلاع «على ما هو كائن من الأمور قبل ظهور أسبابها ومعرفة الناس بها»، وتوقعوا من كتب التاريخ والسير المترجمة أن تنبئهم بخطط الملوك والقواد السالفين ومكائدهم في الحروب، وطرقهم في إدارة الدولة وسياسة الرعية[57]. ومن الطريف أن نلاحظ أن أول عربي ارتبط اسمه بالترجمة من اليونانية وهو خالد بن يزيد بن معاوية، كان يجمع في شخصه تأثيرات تربوية مختلطة، فلقد «أشرف على تربيته الدينية التابعي المحدّث عمر بن نعيم العنسي، على حين أن تنشئته العلمية قد قام بها راهب نصراني اسمه مريانوس، وقد اهتم خالد بصورة خاصة بالكيمياء والطب والنجوم»[58]. على أن الاحتكاك الثقافي بين العرب المسلمين وغيرهم من أبناء الأمم الأخرى سرعان ما تجاوز طبيعته الفردية ليتحوّل إلى ظاهرة ثقافية راحت تفعل فعلها في التمهيد لخلق الثقافة العالمية التي ازدهرت في القرون الاسلامية الثلاثة: الثاني والثالث والرابع، والتي كانت مزيجاً أخّاذاً من تلاقح الثقافة العربية الاسلامية وثقافات الأمم التي دخلت الاسلام أو وقعت تحت تأثيره. وكانت اللغة العربية، بحكم كونها لغة الايمان والعقيدة، هي مفتاح هذا التلاقح، إذ أقبل الموالي أول من أقبل على تعلم العربية وحذق فنونها والبراعة فيها، حتى إن خليفة

---

(٥٣) أحمد زكي صفوت، جمهرة رسائل العرب في عصور العربية الزاهرة، ٤ ج (القاهرة: مكتبة البابي الحلبي، ١٩٣٧ ـ ١٩٣٨)، ج ٢، ص ٣٦٨ ـ ٣٦٩.

(٥٤) أبيض، المصدر نفسه، ص ٨٥.

(٥٥) المصدر نفسه، ص ٩٤.

(٥٦) انظر: أحمد أمين، فجر الاسلام، ط ٧ (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩)، ص ١٣٢.

(٥٧) انظر: المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، ج ٤، ص ٢٢٣.

(٥٨) انظر: أبيض، التربية والثقافة العربية ـ الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، ص ١٠٣ ـ ١٠٤.

متعصباً للعرب مثل عبد الملك بن مروان اختار أحد الموالي، اسماعيل بن عبيد الله ابن أبي المهاجر، لتعليم أولاده اللغة العربية. وعُرف عن عبد الملك أنه كان يقول في معرض الاستعبار: «ما رأيت مثلنا ومثل هؤلاء الأعاجم. كان الملك فيهم دهراً طويلاً فوالله ما استعانوا منا إلاّ برجل واحد (يريد النعمان بن منذر)، ثم عدوا عليه فقتلوه. وإن الملك فينا منذ هذه المدة وقد استعنا منهم برجال. هذا اسماعيل بن عبيد الله ابن أبي المهاجر يعلّم ولد أمير المؤمنين العربية»(٥٩).

لقد كانت حالات التواصل الأولى هذه بين الثقافة العربية الاسلامية وثقافات الأمم الأخرى شواهد مبكرة على أن الثقافة التي أبدعها الاسلام قد ارتفعت في ضمائر المسلمين إلى مرتبة النسب الثقافي الذي يتسامى على الأصول العرقية والثقافية السابقة على الاسلام. يروي ابن عساكر أن عبد الملك «سأل يوماً رجلاً دخل عليه: أمِن العرب أنت أم من الموالي؟ فأجاب الرجل: يا أمير المؤمنين، إن تكن العربية أباً فلست منها، وإن تكن لساناً فإني منها. قال عبد الملك: صدقت. وعندما خرج الرجل التفت عبد الملك إلى الزهري وقال: ويحك يا زهري، ما ناظرني رجل بمناظرة إلاّ علوتُه فيها خلا هذا الرجل»(٦٠).

وهكذا عندما اقتربت هذه المرحلة الأولى من نهايتها، كانت الثقافة العربية الاسلامية يتواشج في نسيجها ثلاثة عناصر تكوينية هي: الإسلام واللغة العربية وما أخذه العرب من علوم الأمم الأخرى وفلسفاتها. لقد ترك للمرحلة الثانية المسؤولية الكبرى؛ مسؤولية تحقيق التلاحم التام بين الفكر العربي الاسلامي والفكر الهيليني والفكر الشرقي القديم تمهيداً لبزوغ الثقافة العالمية في الحضارة العربية الاسلامية.

بدأت المرحلة الثانية منذ تأسيس دار الحكمة على يد المأمون (٢١٧هـ/٨٣٢م) التي كانت تعبيراً ثقافياً عفوياً عن استحالة الاستعصاء على المؤثرات الثقافية غير الاسلامية التي وجد المسلمون أنفسهم معها وجهاً لوجه من دون سابق تخطيط اجتماعي. لقد وضعت دار الحكمة بين أيدي المفكرين المسلمين كل التراث الهيليني الكلاسيكي الذي جلبه معهم العلماء الوثنيون الهاربون من اضطهاد الامبراطور جوستنيان في القسطنطينية والذين هاجروا بعلومهم ومعارفهم إلى سوريا والعراق وايران، وخصوصاً إلى مدارس نصيبين وجُنديسابور. وعندما امتدّ الاسلام في القرنين السابع والثامن الميلاديين إلى هذه البلدان، اتصل اتصالاً مباشراً بهذا الميراث الوثني المادي، ووجد بعض المسلمين فيه جدة وجاذبية. ولم يمضِ وقت طويل حتى أصبح القرن التاسع الميلادي (القرن الثالث ـ الرابع الهجري) عصر الترجمة العظيم، ترجمة الفلسفة الإغريقية وكتب الطب والرياضيات والعلوم الأخرى، إلى اللغة العربية(٦١).

لم يقتصر عمل دار الحكمة على الترجمة، فقد أُلحقت بها مكتبة واسعة للمحفوظات وعدد كبير من الاختصاصيين الأكفياء بالترجمة، وأنشىء إلى جانبها مرصد فلكي، وإلى جانب المرصد مدرسة لتدريس الفلك.

---

(٥٩) ابن عساكر، **تاريخ مدينة دمشق**، ج ١٩، ورقة ٤٠٨، مقتبساً في: المصدر نفسه، ص ١١٢.

(٦٠) المصدر نفسه.

(٦١) جميل صليبا، **تاريخ الفلسفة العربية** (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٠)، ص ٩٧.

ومع وجود المكتبة والعلماء الباحثين والمرصد ومدرسة الفلك والأوقاف التي تُيسر تمويل هذه المؤسسات، غدا من المتعذر ألا تجتذب دار الحكمة الطلاب إليها، وهكذا أصبحت نوعاً جديداً من معاهد البحث والدراسة العليا، أو بعبارة أخرى، أكاديمية.

كذلك لم يقف أثر دار الحكمة في الترجمة فقط، فسرعان ما أعقب عصر الترجمة عصر آخر من نوع آخر كان عصر إنتاج وابتكار أثبت العرب فيه أنهم لم يكتفوا باقتباس تراث فارس القديم وتراث اليونان وهضمه، بل حوّلوا التراثين إلى حاجتهم الخاصة وطرق تفكيرهم، وأضافوا إليهما ما استطاعوا أن يستنبطوه. وقد ظهرت مآثرهم في الطب والفلسفة، لكنها تجلّت بنوع خاص في الكيمياء والفلك والرياضيات والجغرافيا.

بل قد تفردوا عرباً ومسلمين بمذاهب في ميادين الشريعة وعلوم الدين وفقه اللغة وعلومها(٦٢).

لقد كان الدور الذي مارسته دار الحكمة وما رمزت إليه ومثلته من قوى اجتماعية وثقافية وما ترتب على ذلك، كان كل ذلك ايذاناً بسقوط آخر الحجب بين نظامين فكريين غريبين بعضهما عن بعض غربةً تامةً ولكنهما مستعدان للتفاهم ولتبادل التأثيرات، النظام الهيليني بعقلانيته وماديته وواقعيته، والفكر الاسلامي بغيبياته وروحانياته وتفسيراته العلوية للوجود والأشياء. وسنرى في الجزء التالي من هذا الفصل ما فعلته هذه المواجهة بالفكر الاسلامي وتطبيقاته التربوية، وما فعلته له أيضاً.

ثالثاً: اللقاء العظيم.. الاسلام والفلسفة اليونانية: ميلاد فكر جديد

إذا كنا نقول إن المرحلة الثانية من تطور الفكر العربي الاسلامي وفكره التربوي بخاصة، يؤرَّخ لها بقيام دار الحكمة في بغداد (٢١٧هـ/٨٣٢م)، فإن معنى هذا أن بروز هذه المؤسسات الفكرية العلمية كان ذروة لتحوّلات عقلية كانت تتزاحم تحت تيارات الحياة العادية في المجتمع، ثم بدأت تصعد إلى السطح منذ عصر التدوين في القرن الثاني للهجرة(٦٣). ويدفعنا إلى تقرير هذه الحقيقة بعض الأسباب. السبب الأول، إن دار الحكمة المأمونية كان قد سبقها إلى الوجود أكثر من دار حكمة واحدة، لكن على نطاق أضيق ولغايات أقرب منالاً. فالمعروف أن معاوية بن أبي سفيان كان قد اتخذ في قصره «الخضراء» في دمشق مكتبة خاصة أو شبه خاصة دعيت «بيت الحكمة»، كان يجمع فيها الكتب التي يأتيه بها أعوانه، والكتابات التي يسجلها له كتّابه ويُعنى بها غلمان له مرتبون وقد وُكّلوا بحفظها

---

(٦٢) حتي، تاريخ العرب، ج ٢، ص ٤٤٤.

(٦٣) المتفق عليه أن حركة التدوين العلمي في المجتمع الاسلامي بدأت في سنة ١٤٣هـ. انظر: جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تاريخ الخلفاء، تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم (القاهرة: دار النهضة، ١٩٧٦).

وقراءتها[٦٤]. وكانت جهود الأمير الأموي خالد بن يزيد بن معاوية تقفو آثار جده في هذا السبيل، فقد كان كثير الولع بترجمة كتب الكيمياء والطب والنجوم، وقد جمع حوله العلماء الذين ترجموا هذه الكتب له. والمعروف أيضاً أن أبا جعفر المنصور كان له اهتمام مماثل بالاطلاع على علوم اليونان وخاصة ما تعلّق منها بالطب، وقد أمر بترجمة الكثير منها.

إن تواتر جهود الاتصال هذه مع الفكر اليوناني التي بلغت ذروتها مع قيام دار الحكمة في بغداد، تؤشر كلها في اتجاه واحد لم يكن للعرب مندوحة عنه، وهو استحالة الامتناع عن قبول التأثيرات الثقافية العالمية التي وجد المسلمون أنفسهم معها وجهاً لوجه من دون تهيؤ سابق. لقد وضعت دار الحكمة «بين أيدي المفكرين المسلمين كل التراث الهيليني الكلاسيكي الذي جلبه معهم العلماء الوثنيون الهاربون من اضطهاد الامبراطور جوستنيان في القسطنطينية والذين هاجروا بعلومهم ومعارفهم إلى سوريا والعراق وفارس خصوصاً إلى مدارس نصيبين وجُنديسابور والرها وحرّان. وعندما امتد الاسلام في القرنين السابع والثامن الميلاديين إلى هذه البلدان اتصل اتصالاً مباشراً بهذا الميراث الوثني المادي ووجد بعض المسلمين فيه حدة وجاذبية فأقبلوا عليه إقبالاً متحمساً»[٦٥]. فإذا أضفنا إلى هذا جهود عبد الله بن المقفع في النقل من الألسنة الشرقية القديمة (الفارسية والهندية)، وأن منقولاته كانت ذات مغزى خاص خصوصاً «الباب الذي أضافه إلى كتاب كليلة ودمنة، باب برزويه والذي يطرح اختلاف الأديان وتصارعها وبالتالي ضرورة اعتماد العقل وحده»، وأن «مما يلفت النظر في كتابات ابن المقفع هو طابعها العلماني فهو لا يستشهد لا بالقرآن ولا بالحديث ولا بأي عنصر من الموروث الاسلامي»[٦٦]، إذا أضفنا هذه الجهود إلى نتائج التواصل المثابر مع العقل اليوناني، تبيّن لنا بوضوح أنه مع نهاية القرن الهجري الثاني، كانت الساحة الثقافية معدّة إعداداً جيداً للانقسام الكبير في الحياة العقلية العربية الاسلامية بين منهجَي النقل والعقل.

في لقاء هذه العوالم المتناقضة: الإسلام والهيلينية والفكر الشرقي القديم، كان المسلمون واعين وعياً قوياً الاختلافات الجذرية التي تفصل بين الإسلام وهذه المواريث الانسانية العريقة. كانوا يدركون، مثلاً، أن الهيلينية نظام عقلاني غير متدين وإن لم يكن كافراً بالضرورة، ولهذا فهو قد اعتمد «العقل» وسيلة لمعرفة «الكون» و«الانسان». يروي أبو حيان التوحيدي في حديث «الليلة السابعة عشرة» من الإمتاع والمؤانسة، على لسان أبي سليمان المنطقي السجستاني (ت ٣٩١هـ): «أن يونان ليس لها نبي يُعرف ولا رسول من قبل الله صادق، وإنما كانوا يفزعون إلى حكمامهم في وضع ناموس يجمع مصالح حياتهم ونظام عيشهم ومدافع أحوالهم في عاجلهم، وكانت ملوكهم تحب الحكمة وتؤثرها وتقدم من تحلّى بجزء من أجزائها، وكان ذلك الناموس يُعمَل به ويُرجع إليه، حتى إذا أبلاه الزمان وأخلقه الليل والنهار عادوا فوضعوا ناموساً جديداً بزيادة شيء على ما تقدم، أو نقصان، حسب الأحوال الغالبة على الناس»[٦٧]. وقد جعلهم هذا الوعي يفرقون تفريقاً

---

(٦٤) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج ١٠، مقتبساً في: أبيض، التربية والثقافة العربية ـ الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، ص ٩٣.

(٦٥) انظر: حتي، تاريخ العرب، ج ٢، ص ٤٤٢ ـ ٤٤٤.

(٦٦) محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٤)، ص ٦٩.

(٦٧) أبو حيان علي بن محمد التوحيدي، كتاب الامتاع والمؤانسة، وهو مجموع مسامرات في فنون شتى =

أصيلاً بين خصائص التوجه الذهني الاسلامي وقرينه الهيليني كما فعل أبو سليمان المنطقي في حديث «الليلة السابعة عشرة» ذاتها بملاحظته «أن الفلسفة حق ولكنها ليست من الشريعة في شيء... والشريعة حق ولكنها ليست من الفلسفة في شيء... وصاحب الشرع مبعوث وصاحب الفلسفة مبعوث إليه، وأحدهما مخصوص بالوحي والآخر مخصوص ببحثه، والأول مَكفيّ والآخر كادح، وهذا يقول أمرت وعُلّمت وقيل لي وما أقول شيئاً من تلقاء نفسي، وهذا يقول نظرتُ واستحسنتُ واستقبحتُ، وهذا يقول نور العقل أهتدي به وهذا يقول معي نور خالق الخلق أمشي بضيائه، وهذا يقول قال الله تعالى وقال الملك... وهذا يقول قال أفلاطون وقال سقراط»[68]. ولكنهم مع وعيهم هذا الواضح للفروق الجوهرية للعقليتين الاسلامية والهيلينية، لم يرفضوا ما وجدوه عند الإغريق وغير الإغريق لإدراكهم ما في ذلك الميراث من الخبرة الانسانية المتراكمة، بل حاولوا أن يصلوا وإياه إلى نوع من الوفاق أو المصالحة، فقرر بعضهم نقد الفلسفة وتفنيدها من منظور الدين، كما فعل الغزالي، وحاول غيرهم التوفيق بين الشريعة والحكمة والتوليف بين مقولاتها الأساسية، كما فعل إخوان الصفا وابن سينا والفارابي وابن رشد وابن طفيل، على حين آثر آخرون الاسترشاد بالفلسفة من دون قسر الشريعة على التوافق معها، كما فعل أبو سليمان المنطقي في نقده منهجية إخوان الصفا التوفيقية، فقال إنهم «تعبوا وما أغنوا... ظنوا ما لا يكون ولا يمكن ولا يستطاع... ظنوا أنهم يمكنهم أن يدسّوا الفلسفة في الشريعة وأن يضموا الشريعة إلى الفلسفة، وهذا مرام حدد (أي صعب، متعذر التحقيق) وقد توفّر على هذا قبل هؤلاء قوم كانوا أحدّ أنياباً وأحضر أسباباً، فلم يتم لهم ما أرادوا ولا بلغوا ما أملوه»[69]. إن تعليق أبي سليمان يكشف عن تبين جلي لنمطين فكريين متميزين لا رابطة جنسية بينهما، لكنهما يكملان أحدهما الآخر بحكم الضرورة.

قيام دار الحكمة كان إذاً بلوغاً للآماد القصوى في المواجهة الفكرية بين الإسلام والمواريث الفكرية الانسانية الأخرى. وسنرى، في ما بعد، كيف أن هذه المواجهة ستصبغ حياة المسلمين العقلية من وجوهها كلها لتدشن عصراً جديداً سيسميه المؤرخون «عصر المأمون»، وكيف أن بغداد بالذات ستكون على مدى قرنين من الزمان، من خلافة المأمون (ت ٢١٨هـ) إلى خلافة القادر بالله (ت ٤٢٢هـ) «مركزاً علمياً مخلصاً لاستراتيجية المأمون الثقافية القائمة على الارتكاز على أرسطو، منطقه وعلومه»[70]، قبل أن تستحكم الردة وتنكسف شمس العقل العربي الاسلامي.

السبب الثاني لاعتبارنا دار الحكمة ذروة ـ وليس بداية ـ للمواجهة بين الاسلام ومواريث الأمم الأخرى وما ترتب على ذلك من أزمات الفكر والضمير بين المسلمين، يذهب أبعد كثيراً من حركة الترجمة لأنه يتعلق بسؤال شرع المسلمون الأولون يحسونه حسّاً خفياً أول الأمر، ثم واجهوه مواجهة مريرة في ما بعد: هل للإنسان قدرة ذاتية على إيتاء أفعاله؟ ما هي

= حاضر بها الوزير أبا عبد الله العارض في نحو أربعين ليلة، صححه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين، ٣ ج في ١ (بيروت: دار مكتبة الحياة، [-١٩٨])، ج ٢، ص ٣٢.

(٦٨) المصدر نفسه، ص ١٨.

(٦٩) المصدر نفسه، ص ١٩.

(٧٠) الجابري، **تكوين العقل العربي**، ص ٢٥٦.

طبيعة هذه القدرة إن وجدت؟ وما هي آماد الحرية التي يمكن أن يمارسها الانسان على هذه الأرض؟ هل هو مخيّر؟ ما معنى التخيير وما حدوده؟ أم إن الانسان مسيّر؟ ما معنى التسيير؟ وهل له حدود؟ وهل يعني القول بالقضاء والقدر سلب الإنسان إرادته؟ . . . كانت الإجابة عن هذه الأسئلة يسيرة في بداية الأمر، عصر الرسول عليه السلام، وزمن خليفتيه الراشدين الأول والثاني، ثم لم تكن كذلك في ما بعد. وكان مصدر اليسر هنا يتمثّل في تقبّل رد الأشياء كلها إلى الله تعالى وإعفاء الإنسان من مؤونة التفكير في وجوده ومصيره، كما حدث في اللقاء الذي عقده عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) في «جابية» دمشق سنة ١٦هـ «ليناقش الأمور الدينية والمشاكل الادارية مع قادة الشام وعدد كبير من الرجال الذين جأوا للقائه من العراق أو قدموا بصحبته من الجزيرة العربية، وقد ألقى الخليفة أثناء هذا الاجتماع خطاباً هاماً تطرّق فيه لموضوع القدر وأكد أن القدر خيره وشره من الله تعالى»(٧١). غير أن اغتيال عمر ثماني سنوات بعد هذا الاجتماع (٢٤هـ)، فتق فتقاً كبيراً بين المسلمين وأثار أنماطاً من الجدل بين الناس لم يألفوها في زمن السلام الداخلي الذي أعقب انتصار الاسلام. ثم قتل الخليفة الراشد الثالث جهرة وإصراراً على يد ثوار من الشعب، فجاءت على آثار مقتله الفتنة الكبرى التي صدمت الضمير الاسلامي صدمة زلزلت مصادر اليقين فيه، وكان حتماً بعد هذا كله أن يفيء الناس إلى التساؤل عما يقع حولهم ويعصف بحياتهم عصفاً. رُوي أن رجلاً شيخاً سأل الإمام علي بن أبي طالب بعد انصرافه من حرب صفين: «أخبرنا عن مسيرنا إلى الشام؟ أبقضاء وقدر من الله؟ فقال عليّ: نعم. . . فقال الشيخ: أعند الله أحتسب عناي، ما أرى لي من الأجر شيئاً؟ فقال عليّ: بلى فقد عظّم الله لكم الأجر لأنكم لم تكونوا مكرهين. فقال الشيخ: وكيف والقضاء والقدر ساقانا؟ فقال علي: ويحك لعلك ظننت قضاءاً لازماً وقدراً حتماً؟ لو كان ذلك لبطل الثواب والعقاب. فقال الشيخ: فما القضاء والقدر اللذان ما سرنا إلّا بهما؟ فقال عليّ: هو الأمر من الله والحكم. . . ثم تلى. . . وقضى ربك ألّا تعبدوا إلّا إياه»(٧٢).

لا بد من أن نلاحظ هنا أن بين الموقفين اللذين اتخذهما عمر وعلي من القدر شقة واسعة ستكون لها آثارها البعيدة في مسيرة التاريخ الاسلامي برمته. فالقول بأن القدر كله، خيره وشره، من عند الله هو قول حاسم لا يدع باباً مفتوحاً للتساؤل، بَلْهَ الاعتراض على حدوثات الحياة وما قد تتكشف عنه من تناقض لا يقبله العقل، ولعل هذا هو الذي جعل الخليفة الراشد الثاني يتشدّد مع أوائل المسلمين الذين حاولوا فتح باب التساؤل واستعمال «الرأي» في فهم الأشياء، وأن يأخذ على أيديهم بحزم. وكان أول من عوقب على «الرأي» رجل يقال له ضبيع التميمي. فقد رُوي «أن رجلاً جاء إلى عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) فقال: إن ضبيعاً التميمي لقينا يا أمير المؤمنين فجعل يسألنا عن تفسير حروف من القرآن، فقال عمر: اللهم أمكني منه. فبينما عمر يوماً جالساً يُغدي الناس إذ جاءه الضبيع وعليه ثياب وعمامة فتقدم فأكل، حتى إذا فرغ قال: يا أمير المؤمنين ما معنى قوله تعالى. . . والذاريات ذروا فالحاملات وقرا؟ قال عمر: ويحك أنت هو. فقام إليه فحسر

---

(٧١) أبيض، التربية والثقافة العربية ـ الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، ص ٨٤.

(٧٢) أبو منصور أحمد بن علي الطبرسي، الاحتجاج على أهل اللجاج (النجف: [د. ن.]، ١٣٨٦هـ)، ج ١، ص ٢١٠ ـ ٢١١.

عن ذراعيه فلم يزل يجلده حتى سقطت عمامته فإذا لـه ضفيرتـان، فقال: والـذي نفس عمر بيـده لو وجـدتك محلوقاً لضربت رأسك. ثم أمر به فجُعل في بيت، ثم كان يخرجه كل يوم فيضربه مائة فإذا بـرأ أخرجـه وضربه مائة أخرى، ثم حمله على قتب وسيّره إلى البصرة وكتب إلى أبي موسى يـأمره أن يحرّم على النـاس مجالسته وأن يقوم في الناس خطيباً ثم يقول إن ضبيعاً قد ابتغى العلم فأخطأه. فلم يزل ضبيع وضيعاً في قـومه وعنـد الناس حتى هلك وكان سيد قومه»(٧٣).

واضح تماماً أن رد الأمور كلهـا إلى الله، خيرهـا وشرها، وإدانـة «الرأي» يعنيـان، في بعض ما يعنيانه، نفي الإرادة الانسانية وإلزام «العقـل» بتقبل مـا يقع لـه من دون مناقشـة، على حين أن مناقشة الشيخ لعلي بن أبي طـالـب تكشف عن منهج آخـر في الفكر يثبت الإرادة الانسانية على نحو من الأنحاء ويجعل الانسان مسؤولاً عما يفعـل «لأنكم لم تكونـوا مكرهـين» ولو كان «قضاءاً لازماً وقدراً حتماً لَبطل الثواب والعقاب». وبهذا أعطى هذا الاتجاه الثـاني فكرة القضـاء والقـدر مضمونـاً جديـداً: «الأمر من الله والحكم» بمعنى أن الله تعـالى ينشىء النـواميس ويجعـل الأحكام ثم يكلّف الإنسان بوجود الاختيـار الحسن. لقدَ كـان قدراً عجيبـاً حقاً، بعـد تباين هذين التوجهين، أن يقترن «الرأي» بالمعارضة السياسية داخـل الدولـة الاسلاميـة وأن يكون «الاتّباع» شارة على الولاء للسلطان السياسي القائم.

لقد كان هذا الانشطار المبكر بين «الاتبـاع» و«الابتداع»، أو بـين «النقل» و«العقـل» ينبوعاً لأزمات فكرية وضميرية اقحم المسلمون فيها إقحاماً ولم تكن لهم منها مندوحة ولا عنها محيص. . . ولعل الأزمة الأولى مما انعكست عليها آثار هذا الانشـطار هي الموقف من تفسـير القرآن الكريم بعد أن تقدم الزمن بالمسلمـين وتباعـدت الشقة بـين الناس والقـدرة على فهم القـرآن من مظاهـر معانيـه في ضوء التعقيـد الذي أصـاب حياة المسلمـين. لقد تحـرج أهـل «النقل» حرجاً شديـداً من إجازة التفسـير حتى إنهم «منعوا كـل تفسير للقـرآن» ولم يجيزوا «إلا أن يحكي المفسر ما سمعه من بعض الأئمة على سبيل الحكاية. ويبلغ من تحرج الأصمعي من تفسير القرآن أنه حرّم على نفسه تفسير كل شيء في اللغة له نظير أو اشتقاق في القرآن والحديث»(٧٤)، في الـوقت ذاته كـان «أهل العقل» يرون أن الزمن قد جعل من التفسير ضرورة ملزمة لفهم القرآن على ضوء التحـوّلات العقليـة والاجتماعيـة الجديـدة. ولعلهم غالـوا - كما غـالى النقليون في تحـرجهم - فذهبـوا إلى النقيض الآخـر، حتى إن أبا بكـر النقـاش المعـتزلي (ت ٣٥١هـ) ألف تفسيراً يقـع في اثنتي عشرة ألف ورقـة، وإن أبا بكـر الأرقوي المصري (ت ٣٨٨هـ) صنف تفسيـراً وقع في مـائـة وعشرين مجلداً، كـما ألّف عبد الله الأسـدي المعتزلي (ت ٣٨٧هـ) تفسيـراً للقـرآن ذكـر فيـه لعبارة «بسم الله الرحمن الرحيم» مائة وعشرين وجهاً.

أما الأزمة الثانية التي واجهت المسلمين من جراء هذا الانشطار فقد كانت في اختلافهم حول معنى الإيمان. فقد ذهب أهل النقل إلى القول بأن الإيمان هو الطاعـة وأن النظر العقـلي

---

(٧٣) عـز الدين عبـد الحميـد بن هبـة الله بن أبي الحـديـد، شرح نهج البـلاغة (بـيروت: [د. ن.]، ١٩٦٣)، ج ٣، ص ٨١٨ - ٨١٩.

(٧٤) جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد أحمد جاد المولى [وآخرون]، ٢ ج، ط ٢ (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٨)، ج ٢، ص ٢٠٤.

إذا جاوز الأحكام الدينية صار إلحاداً. أما أهل العقل من أشاعرة ومعتزلة وغيرهم فقد كانوا يرون أن الإيمان هو العلم والمعرفة وأن النظر العقلي إطلاقاً هو من الواجبات المفروضة على المسلمين[٧٥].

وقد بنى هؤلاء العقليون قولهم بوجوب التخفيف من التقيد بالنصوص وذلك بالفيء إلى العقل في تفهم الشريعة وأحكامها، على اعتقادهم أن «في الإنسان علماً فطرياً يؤدي بالضرورة إلى معرفة إله واحد خالق حكيم وهب الإنسان عقلاً، به يعرفه ويميز به الخير من الشر. وكان هذا كله تعارضاً صريحاً مع القول بالمعرفة التي يتنزل بها الوحي وهي مستفادة من مصدر خارج عن فطرة الإنسان».

ومع القول بالعلم الفطري ظهر القول بقدرة الإنسان على اختيار أفعاله وتقرير المسؤولية عليه وحده، لإثبات أن الإنسان مسؤول ومحاسَب على أفعاله، ولإقامة الحجة على «عدل الله وأنه لا يمكن أن تصدر عنه مباشرة معاصي الإنسان». وعلى هذا أصبح الإنسان «خالقاً لأفعال نفسه ولكنه خالق للأفعال فقط»[٧٦]. وإذ ثبت عند أهل «الرأي» أن الانسان «خالق لأفعاله»، ذهبوا يحكّمون «العقل» في شؤون الحياة كلها ما لم يخالف النظر العقلي نصاً صريحاً من القرآن والسنّة النبوية أو يضر بمصلحة من مصالح المسلمين. «روى أحدهم أمام أبي حنيفة حديثاً نبوياً هذا نصه: ... البيّعان بالخيار ما لم يفترقا... أي إن البائع والمشتري يمكنهما التراجع عن الصفقة بطلب من أحدهما إذا كانا ما يزالان في المكان الذي تمّ فيه عقد البيع بينهما. فقال أبو حنيفة محتجاً: أرأيت إن كانا في سفينة؟ أرأيت إن كانا في سجن؟ أرأيت إن كانا في سفر؟ بمعنى أن هناك ظروفاً قد تُلزم البائع والمشتري على عدم الافتراق ولذلك فقد أفتى: إذا وجب البيع فلا خيار... أي إذا استكمل البيع شروطه القانونية فلا تراجع سواء افترق البائع والمشتري أم ظلا في مكانهما»[٧٧].

* * *

بعد أن تمّ «تنصيب» العقل ـ بعبارة محمد عابد الجابري ـ حكماً في شؤون العقيدة والحياة، كان لا بد أن تبلغ الأشياء آمادها المقررة بحكم هذا التنصيب. وكان أول ما ينبغي الفراغ من إقراره هو الاصطلاح على معنى «العقل» نفسه. فالعقل في اللغة العربية ـ كما يقول صاحب لسان العرب ـ هو «الحجر والنهي ضد الحمق. والعاقل هو الجامع لأمره ورأيه، مأخوذ من عقل البعير إذا جمعت قوائمه»، و «العاقل من يحبس نفسه ويردها عن هواها... أخذ من قولهم اعتقل لسانه إذا حبس ومنع الكلام... وسمي العقل عقلاً لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك أي حبسه»[٧٨]. وبهذه المقاربة يكون مضمون العقل مضموناً أخلاقياً محضاً، وهذا هو المضمون التقليدي الموروث من عهود ما قبل عصر المأمون. غير أن صاحب القاموس المحيط يحدثنا في وقت لاحق (القرن التاسع الهجري) بمعنى آخر من معاني العقل فيقول: «العقل هو العلم بصفات الأشياء من حسنها وقبحها وكمالها ونقصانها»، أو هو «العلم بخير الخيرين وشر الشرين، أو هو مطلق لأمور أو لقوة يكون بها

---

(٧٥) ت. ج. دي بور، تاريخ الفلسفة في الاسلام، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، ط ٤ (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٧)، ص ١٠٥.

(٧٦) أبو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، الملل والنحل (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٤٨)، ص ٣٠.

(٧٧) الجابري، تكوين العقل العربي، ص ١٠٦.

(٧٨) للاستزادة من هذا الاتجاه في مناقشة معنى العقل، انظر: المصدر نفسه، ص ٣٠ ـ ٣١.

التمييز بين القبح والحسن، ولمعانٍ مجتمعة في الذهن يكون بمقدمات يستتب بها الأغراض والمصالح، ولهيئة محمودة للإنسان في حركاته وكلامه. والحق إنه نور روحاني تدرك به النفوس العلوم الضرورية والنظرية، وابتداء وجوده عند اجتنان الولد ثم لا يزال ينمو إلى أن يكمل عند البلوغ»(٧٩). إن الإضافة الجوهرية التي يضيفها الفيروزابادي إلى معنى العقل مهمة أهمية خاصة من حيث إنها تخرج بمفهوم العقل من دائرة «الحجر والنهي والحبس» إلى أفق أرحب فتجعله «قوة» لإدراك طبيعة الأشياء والحكم على الأشياء بالتحسين والتقبيح أي إثبات المسؤولية على صاحب الفعل، وبهذا يصير العقل أصلاً من أصول التعامل مع مشاكل الانسان الروحية والاجتماعية.

لقد نتج من جهود المسلمين من أجل تقرير معنى العقل ثلاثة مواقف أساسية عند الفرق الاسلامية الرئيسية التي هي:

١ ـ الأشاعرة	٤ ـ الأخباريون
٢ ـ الماتريدية	٥ ـ الزيديون
٣ ـ المعتزلة	٦ ـ الإمامية

قالت الأشاعرة(٨٠) إنه ليس للعقل حسن وقبح ذاتيان، وإنما حسنه من جهة ورود الأمر الرباني فيه للعباد على سبيل الوجوب أو الندب أو الإباحة، وكذلك قبّحت ورود الحظر من الشارع فيه على سبيل التحريم أو الكراهة، فكل ما يأذن فيه الشرع فهو حسن وكل ما ينهي عنه فهو قبيح . . . وإذاً، فوظيفة العقل هنا هي معرفة ما هو حسن وما هو قبيح والعمل بالحسن واجتناب القبيح.

وأما الماتريدية(٨١) فقد ذهبت إلى القول بأن «العقل يحكم بحسن الأشياء وقبحها، والحَسن مطلوب أو مأذون فيه والقبيح منهي عنه وغير مأذون فيه، وهم يرون أن للأشياء حسناً ذاتياً وقبحاً ذاتياً وأن الله تعالى لا يأمر بما هو قبيح في ذاته ولا ينهي عن أمر هو حسن في ذاته»، ويقسمون الأشياء إلى «حَسَن لذاته وقبيح لذاته وما هو بينهما وهو تابع لأمر الله تعالى ونهيه». ويستفاد من مجمل موقفهم أن «الشرع هو الذي يحكم بالطلب أو النهي إذا وُجد دليل عليه، فإن لم يكن دليل من الشارع على الطلب، ويستحيل ذلك، لأن الله لم يترك الإنسان سدى، فإن العقل حينئذ يحكم ولكن لا عقاب لأن الله تعالى يقول: . . . وما كنا معذبين حتى نبعث رسولاً». ومن هذا يبدو أن الماتريدية تجيز حكم العقل حيث لا دليل ولا نص على أمر بحسن أو نهي عن قبيح.

أما المعتزلة فهي تقرر «أن العقل يحكم بحسن الأشياء وقبحها، ويحكم بالحلال والحرام، بل رتّب على الحكم العقاب الآخروي، ولو لم يكن رسول مبعوث قد بيّن الشرع وما أنزل الله تعالى من الحلال والحرام،

---

(٧٩) محمد بن يعقوب بن محمد الفيروزابادي، القاموس المحيط، ط ٢ (القاهرة: المطبعة الحسينية، ١٣٤٤هـ)، ج ٤، باب اللام، فصل العين، ص ١٨.

(٨٠) الأشاعرة نسبة إلى ابن الحسن الأشعري، ولد في البصرة سنة ٢٦٠هـ، وتوفي سنة نيف وثلاثين وثلاثمائة هجرية. درس ابتداءً على يد المعتزلة، ثم خالفهم.

(٨١) الماتريدية ـ فرقة منسوبة إلى أبي منصور محمد بن محمد بن محمود الماتريدي، و«ماتريد» المنسوب إليها هي محلة في سمرقند. ولد حوالى منتصف القرن الثالث للهجرة، وتوفي عام ٣٣٣هـ.

فأهل الفترة مكلفون بمقتضى حكم العقل مثابون على الخير معاقبون على الشر، وكذلك من يكون في جزيرة نائية قد انقطع عن الناس ولا يعلم الشرع ولم يبلغ إليه فإنه بحكم العقل مكلف».

وذهبت الإمامية الأصولية إلى القول «بأن العقل مصدر الحجج وإليه تنتهي وهو المرجع الوحيد في أصول الدين وفي بعض الفروع التي لا يمكن للشارع أن يصدر حكماً فيها، وكذلك ترى فيه القابلية لإدراك الأحكام الكلية الشرعية والفرعية بتوسط نظرية التحسين والتقبيح العقليين، ولكن على سبيل الموجبة الجزئية وعدم قابليته لإدراك جزئياتها وبعض مجالات تطبيقها لعجزه عن إدراك الجزئيات وتحكّم بعض القوى الأخرى وتأثيرها في مجالات التطبيق».

أما الأخباريون فهم «لا يجيزون الاعتماد على شيء من المدركات العقلية في إثبات الأحكام الشرعية، وينكرون على الناس أن يركنوا إلى العقل وتفكيره، ويلزمون الناس بالتعبّد بما جاء به الشارع والاقتصار على الأخبار الواردة في الكتب الموثوق بها».

وأما الزيديون فإنهم «يعطون العقل مجالاً في الإدراك»، و «يجعلون له موضعاً في التكليف، على أنهم لا يجيزون الركون إلى العقل في التكليف إلّا إذا استنفدت كل الأدلة التي تعتمد على النصوص سواء كانت نصوصاً كفلت بيان الأحكام أو كانت حملاً على هذه النصوص بالقياس أو الاستحسان أو الاستصلاح. فإن لم يكن دليل من هذه الأدلة التي هي في معنى الحمل على النصوص، كان العقل كاشفاً عن حكم الشرع هادياً إليه، وكان ما يقضي به العقل من جلب المصلحة أو دفع المضرة أساساً للأمر أو النهي، فما كان مصلحة فالعقل آمر به أو طالب له، وما كان مضرة فالعقل ناه عنه»[٨٢].

تلك هي بإيجاز مواقف المذاهب الاسلامية الرئيسية من العقل. وباستثناء موقف الأشاعرة والأخبارية، فإن المذاهب الأربعة الباقية تقف موقفاً حراً من العقل يتراوح بين الإجازة المجزوءة له في الحكم حيثما غابت النصوص الملزمة، وبين التكليف المطلق بالأحكام. ولا يخفى الأثر العميق الذي تركه هذا الإقرار بالعقل دليلاً إلى فهم الشرع واستنباط الأحكام الشرعية، فقد أطلق يد القائلين به من المسلمين ليس في تفسير النص الديني بل وفي تأويله أيضاً إذا قضت مصلحة الأمة الاسلامية بذلك، ولم ينشأ عن التأويل مضرة بتلك المصلحة.

وإذا تحددت معاني العقل تحديداً سياسياً اجتماعياً وإنستيمولوجياً، كان لا بد من تقرير العلاقة بين «العقل» و «الشرع». فأيهما كان أسبق في الوجود؟ وأيهما ألزم لوجود الثاني؟ وهل جاءا مجيئاً واحداً «أم سبق العقل ثم تبعه الشرع؟ فقالت طائفة جاء العقل والشرع معاً مجيئاً واحداً لم يسبق أحدهما صاحبه. وقالت طائفة أخرى بل سبق العقل ثم تعقّبه الشرع لأنه بكمال العقل يُستدل على صحة الشرع، وقد قال الله تعالى: أيحسب الإنسان أن يُترك سدى. . . وذلك لا يوجد منه إلّا عند كمال عقله»[٨٣].

لقد أدّت هذه التساؤلات بالعقلانيين المسلمين إلى الاستخلاص أن العقل متقدم على

---

(٨٢) اعتمدنا في استقراء مواقف الفرق الاسلامية الرئيسية من «العقل» على كتاب: محمد بحر العلوم، مصدر التشريع لنظام الحكم في الإسلام: دليل العقل بين السلب والإيجاب (بيروت: [د. ن.]، ١٩٧٧).

(٨٣) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، ط ٣ (القاهرة: مكتبة البابي الحلبي، ١٩٥٥)، ص ١٢٠.

الشريعة. . . لأن العقل هو أساس التكليف شرعاً، من جهة، ولأن العقل، من جهة أخرى، هو «أسّ الفضائل الذي جعله الله تعالى للدين أصلاً وللدنيا عماداً، فأوجب التكليف بكماله وجعل الدنيا مدبّرة بأحكامه وألّف به بين خَلقه مع اختلاف هممهم ومآربهم وتباين أغراضهم ومقاصدهم، وجعل ما تعبّدهم به قسمين: قسماً وجب بالعقل فوكده الشرع، وقسماً جاز في العقل فأوجبه الشرع، فكان العقل لها عماداً»(٨٤). على أنه إذا كان أهل الفِرق قد اكتفوا من «العقل بتعيين دوره في فقه الأحكام الشرعية وباعتماده دليلاً قائماً على فقه الشرع بعد الأدلة الرئيسية من الكتاب والسنّة والقياس والاجتهاد والإجماع، ثم استراحوا بعد ذلك إلى حصر عمله في الكشف عن واحد من أمرين: ١ ـ الحكم الشرعي المأخوذ من الكتاب والسنة، ٢ ـ الوظيفة العقلية في استنباط الأحكام عند غياب النص من الاثنين، إذا كان أهل الفرق قد اكتفوا من العقل بهذا القدر على وجه العموم، فإن المنظرين الاجتماعيين وأهل التفلسف ذهبوا به شوطاً أبعد فاتخذوه دليلاً للكشف عن الحقيقة المودعة في النظام الطبيعي وحكماً في ما يشجر من مشكلات الحياة الاجتماعية مما لم يرد فيه حكم ديني صريح. بعبارة أخرى، إن العقل عند هؤلاء صار مدخلاً للنظر في شؤون الحياة كافة؛ الطبيعة والاجتماع والأخلاق. وبهذا صار على العقل واجب هداية الناس إلى الأصول العامة للنظر العلمي. وكان أول ما هداهم إليه العقل هنا هو أن السبيل إلى اليقين لا تكون موطأة إلّا بالشك». فاعرف مواضع الشك وحالاتها الموجبة له لتعرف بها مواضع اليقين والحالات الموجبة له. وتعلّم الشك في المشكوك فيه تعلماً، فلو لم يكن في ذلك إلّا تعرف التوقف ثم التثبت. . . لكان ذلك مما يُحتاج إليه(٨٥). من هنا نسب الجاحظ «عامية» «العوام» إلى كونهم «أقل شكوكاً من الخواص لأنهم لا يتوقفون في التصديق والتكذيب، ولا يرتابون بأنفسهم، فليس عندهم إلّا الإقدام على التصديق المجرد أو على التكذيب المجرد. وألغوا الحالة الثالثة من حال الشك التي تشتمل على طبقات الشك وذلك على قدر سوء الظن وحسن الظن بأسباب ذلك وعلى قدر الأغلب»(٨٦).

هكذا قطع المفكرون المسلمون منذ وقت مبكر أن أهم خاصّيّة في «الخاصة» أي الطبقة المفكرة، هو انتهاجها سبيل الشك وجنفها عن جادة الرواية المسلّمة، أي التقليد.

مع تقعيد قاعدة الشك، برزت أمام العقلانيين المسلمين أهمية التساؤل questioning، من حيث هو عنصر عضوي في طريقة method البحث الموصل إلى تعريف definition المفاهيم concepts، تمهيداً لتصنيفها classification. من هنا ميّزوا تمييزاً دقيقاً بين المعرفة Knowledge والعلم Science، فقصروا الأولى على الحواس وحصروها بالمعاني الجزئية، أما العلم فهو «أخص بالمعقولات والمعاني الكلية ولهذا يقال في الباري عز وجل يعلم ولا يقال يعرف ولا عارف»(٨٧).

وكما قادهم العقل Reason إلى اعتماد «الشك» طريقة في الوصول إلى الحق، كذلك نبّههم الشك لـ «دور اللغة» في جلاء الأفكار أو في طلائها، فانشغلوا انشغالاً متفرداً في تحديد

---

(٨٤) المصدر نفسه، ص ٣.

(٨٥) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق وتقديم فوزي عطوي، ط ٢ (بيروت: دار صعب، ١٩٧٨)، ج ١، ص ١٣.

(٨٦) المصدر نفسه، ج ٦، ص ٣٦.

(٨٧) أبو حيان علي بن محمد التوحيدي، المقابسات، محقّق ومشروح بقلم حسن السندوبي (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٢٩)، ص ٢٧٢.

هـذا الدور. فـإذا نشطوا لاستعـال السببية causation في تحليـل الظواهـر الطبيعيـة والنفسية والاجتماعية، بدأوا بالتساؤل أولاً: «ما السبب والعلة؟ وما الواصـل بينهما إن كـان واصل؟ وهـل ينوب أحدهما عن الآخر؟ وإن كانت هناك نيابة، أفهي في مكان وزمان؟ أو في مكان دون مكـان أو زمان دون زمـان؟ وعلى ذكر الزمان، هل الوقت والزمان شيء واحد؟ والدهر والحين واحد؟ وإن كان كذلك، فكيف يكون شيئان شيئاً؟ وإن جاز أن يكون شيئان شيئاً واحداً. . . هل يجوز أن يكون شيء واحد شيئين اثنين؟»(٨٨).

وإذ اشتغلوا في تصنيف المـادة العلمية، سـألـوا أنفسهم ابتـداءً: «مـا المشـاكلة والمـوافقـة والمضارعة والمماثلة والمعادلة والمناسبة؟ وإذا وضح الكلام في هذه الألفاظ وضح الحق أيضـاً في المخالفـة والمباينـة والمنافرة والمنـابذة»(٨٩). وإذا تصـدوا لدراسـة الإنسان كـان همهم في البدايـة أن يتوثقـوا من معنى النفس وكمالها، فسألوا: «ما النفس وما كمالها؟ وما الذي استفادت من هذا المكان (الجسد)؟ وبـأي شيء باينت الروح؟ وما صفتها وما منفعتها؟ وما الإنسان؟ وما حده؟ وهل الحد هو الحقيقة أم بينهما بون؟ وما العقل؟ وما أنحاؤه وما صنيعه؟»(٩٠). فإذا أجابوا عن هذه الأسئلة إجابة متفقاً عليها تعطيهم أساساً يُركن إليه، ذهبوا منها إلى الخوض في صلب الموضوع الذي وطأوا له بتحديده وتعريفه.

لقـد قادتهم هـذه النزعـة التساؤليـة إلى الخلوص إلى نتيجة علميـة خطيرة بـالنسبـة إلى عصرهم والعصـور التي تلت. هذه النتيجـة هي استحالـة الفصل بـين الطريقـة والمـوضـوع subject في البحث العلمي. ومن هنا ربطوا «ربط ضرورة» بين الفكر والمـادة material. قال ابن رشد: «إن علمنا معلول للمعلوم به فهو محدث بحدوثـه ومتغير بتغـيره. ووجود المـوجود هـو علة وسبب لعلمنا. والكليات المعلومة عندنا معلومة أيضاً عن طبيعة الموجود»(٩١).

مع هذا الاكتشاف المبكر للعلاقة الجدلية بين «الفكر والمادة» وبين «الطريقة والموضوع» سجل العلماء المسلمون سبقاً جوهرياً آخر في قضيتين مهمتين أُخريين هما المقاربة الموضوعية empirical approach في الدرس العلمي، والتجريب experimentation. ومن باب الاجتزاء بالتمثيل يمكن ملاحظة أن كتاب الحيوان للجـاحظ يعطينـا مثلاً جيـداً على هـذين الأسلوبين المعتمدين حتى اليوم في البحث العلمي. في الجـزء الخامس، مثـلاً، يفصل الجـاحظ الحديث عن العنكبوت وأنواعه وطراز حياته وأفانين تكيّفه وفق البيئة من أجل البقاء survival، ويقف عند نوع من العناكب يسميه «الكريس المنمس»، فيصفه بـأنه من أجنـاسها «رديئة التدبير لأنه ينسج في الأرض والصخور ويجعل نسجه خـارجاً وتكـون الأطراف داخلة، فـإذا وقع عليـه شيء مما يغتـذيه من شكل الذباب وما أشبه أكله. وأما الدقيق الصنعة فإنه يُصعد بيته ويمد الشعر ناحية العـروق والأوتاد ثم يسـدي من الوسط ثم يهيىء اللحمة ويهيىء مصيدته في الوسط، فإذا وقع عليها ذباب وتحرك ما هناك ارتبط وتنشّب فيه، فيتركه على حاله حتى إذا وثق بـوهنه وضعفـه غلّه وأدخله إلى خزانتـه. وإن كان جـائعاً مصّ من رطـوبته ورمى به، فإذا فرغ رمّ ما تشعّب من نسجه. وولد العنكبوت أعجب من الفروج الذي يظهر إلى الدنيـا كاسبـاً

(٨٨) التوحيدي، كتاب الامتاع والمؤانسة، ج ٣، ص ١٣٥ - ١٣٦.

(٨٩) أبو حيان علي بن محمد التوحيدي، الهوامل والشوامل (القـاهرة: لجنـة التأليف والـترجمة والنشر، ١٩٥١)، ص ٨٨.

(٩٠) التوحيدي، كتاب الامتاع والمؤانسة، ص ١٠٦ - ١٠٧.

(٩١) أبو الوليـد محمد بن أحمـد بن رشد، تهـافت التهافت (القـاهرة: [د. ن.]، ١٩٠٣)، ص ١٢٢ - ١٢٣.

محتالاً مكتفياً. وولد العنكبوت يقوم على النسيج ساعة يولد والذي ينسج به لا يخرج من جوفه بل من خارج جسده»[٩٢].

إن قارىء ملاحظات الجاحظ الدقيقة هذه لا يستطيع إلّا أن يلمح رابطة القربى المتينة بين منهجه في دراسة الحيوان واستقراء القوانين العامة لحياته والتفاصيل النوعية المميزة لأصنافه، وبين مناهج البحث المعاصرة باستثناء ما يرفد الأخيرة من المجاهر والمخابر.

على أن الجاحظ ـ شأن بقية العلماء المسلمين ـ لم يقنع من العلم بالملاحظة والتدوين، وإنما هو خطى وراء ذلك الخطوة المكملة فدخل في ممارسة التجريب. وقد عُرف عنه أنه كان يقتني في بيته أنواع الحيوانات والنباتات، يهجنها بيديه وينظر ما يطرأ عليها من التحولات والتبدلات في أصنافها أو في سلوكها. ومن تجاربه الطريفة التي يحدّث عنها في كتاب الحيوان أنه أراد أن يغرس في داره شجرة أراك[٩٣] «فقالوا لي الأراك إنما تنبت من حب الأراك يُغرس في جوف طين في قواصر ويسقى الماء أياماً، فإذا نبت الحب وظهر نباته فوق الطين وضعت القوصرة كما هي في جوف الأرض. ولكن إلى أن تصير في جوف الأرض فإن الذر[٩٤] تطلبه مطالبة شديدة وإن لم تتحفظ منها بالليل والنهار أفسدتها. فعمدت إلى منارات من صفر[٩٥] من هذه المسارج وهو في غاية الملاسة واللين، فكنت أضع القوصرة على الترس الذي فيه الأملس فأجد فيه الذر الكثير فكنت أنقل المنارة من مكان إلى مكان فما أفلح ذلك الحب»[٩٦]، وهكذا أفسدت الذر عليه محاولة زرع شجرة الأراك في بيته، ولكنها لم تغادره من دون درس يفيده في علم البيئة وهو أن الذر عدو الأراك وَضَعه في الأرض أو علّقه في الهواء، وأن من أراد زرع الأراك كان عليه أن يطهّر بيته من الذر وإلّا فلا فائدة من الجهد والاحتيال.

عسير أن نقوم هنا في مقام تقويم التجربة الغنية التي عاناها العلميون العرب والمسلمون في تأصيل المنهج العلمي. ولكننا لا نستطيع أن نترك محاولة التقصي هذه من دون الوقوف عند بعض النتائج المهمة التي تمخضت عنها. لقد منحت هذه التجربة أهلها درجة عالية من الشجاعة الخلقية في مواجهة نتائج المنطق العلمي، فلم يتخوفوا من «الاختلاف» في «المذاهب» علمية كانت أو دينية أو اجتماعية، لأن المذاهب هي «نتائج الآراء، والآراء ثمرات العقول والعقول منح الله للعباد، وهذه النتائج مختلفة بالصفاء والكدر وبالكمال والنقص وبالقلة والكثرة وبالخفاء والوضوح»[٩٧]. لقد أدت هذه النزعة الموضوعية في التسليم بالاختلاف في الرأي، إلى استهجان القول بوجوب توحد الفكر واتفاق الآراء من دون مبرر للوحدة أو للوفاق. قال أبو حيان التوحيدي: «إني لأعجب من ناس يقولون كان ينبغي أن يكون الناس على رأي واحد ومنهاج واحد،

---

(٩٢) الجاحظ، الحيوان، ج ٥، ص ٣٢٩.
(٩٣) الأراك شجر طيب العود وهو ما يستاك به.
(٩٤) الذر، كما يقول الفيروزابادي، هو صغار النمل ومائة منها زنة حبة شعير.
(٩٥) المراد بالمنارة هنا ما ينوّر به وهي أوعية للقناديل تعلق بسلاسل.
(٩٦) المصدر نفسه، ج ٥، ص ٣٢٩.
(٩٧) التوحيدي، كتاب الامتاع والمؤانسة، ج ٣، ص ١٨٦ ـ ١٨٧.

وهذا ما لا يستقيم ولا يقع به نظام»[98]. أبعد من أبي حيان، ذهب اخوان الصفا إلى تبرير «الاختلاف» و«التنوّع» في الآراء بتنبيههم إلى أن فيهما «فوائد كثيرة لا يحصي عددها إلّا الله الواحد القهار، لأن العقلاء كما وضعوا القياسات إلى كل من أحدث مذهباً واعتقد رأياً من الآراء، فإن ذلك يصير داعياً إلى طلب الحجة عند خصمائه وعذراً عند العقلاء، ويكون سبباً لغوص النفوس في طلب المعاني الدقيقة والنظر إلى الأسرار الخفية، ووضع القياسات واستخراج النتائج واتساع المعارف، ويكون سبباً ليقظة النفوس من نوم الجهالة وانتباهاً لها من السهو والغفلة»[99].

من قناعة «الاختلاف» و«التنوّع» تقدم العقلانيون المسلمون إلى قناعة حضارية أخرى تزنها في الخطر والخطورة، وهي القول بـ «نسبية» «القيم» الأخلاقية أو المعايير السلوكية. وقد قرر أبو حيان التوحيدي بصراحة شديدة رأي عصره في أن «ليس في جميع الأخلاق شيء يحسن في كل زمان وفي كل مكان ومع كل انسان»[100].

على أنه ينبغي أن نحذر هنا من الإطلاق في الحكم. «نسبية القيم» لا تعني «نسبية الحق» وإنما هي نسبية المواقف وحسب، لأن «الحق ليس مختلفاً في نفسه، بل الناظرون إليه اقتسموا الجهات فقابل كل منهم من جهة ما قابله، وأبان عنه تارة بالإشارة إليه وتارة بالعبارة عنه، وظن الظان أن ذلك اختلاف صدر عن الحق، وإنما هو اختلاف ورد من ناحية الباحثين عن الحق»[101].

الإقرار بـ «التنوّع» و«الاختلاف» في الآراء والمذاهب من جهة، والتسليم بـ «نسبية القيم» مع ثبوت وحدانية الحق، هذان عطاءان رفيعان من بين عطاءات كثيرة للمنهجية العلمية في الفكر العربي الاسلامي، وهما في جوهرهما عنوان هذه المنهجية أيضاً[102].

إن الأثر الأكبر لهذه الجهود الجسورة من العقلانيين المسلمين لتطبيق المنهج العقلي على مشاكل الحياة لا ينحصر في النتائج العلمية التي توصلوا إليها وحسب، وإنما هو يبرز في توصلهم إلى «منهج علمي» أو «طريقة علمية» ثابتة في البحث عن الحقيقة. وتمثل قصة حي بن يقظان التي كتبها الفيلسوف الأندلسي أبو بكر محمد بن عبد الملك بن طفيل (٥٠٦ - ٥٨١هـ/ ١١١٠ - ١١٨٥م) هذا المنهج العلمي أحسن تمثيل[103]. وخلاصة القصة هي «أنه في جزيرة مهجورة من جزائر الهند حمل البحر إلى الشاطىء طفلاً موضوعاً في تابوت أحكمت زمّه أمه بعد أن أرضعته وأروته من الرضاع، وكانت أميرة «مضطهدة» في جزيرة مجاورة، فاستودعت ابنها الأمواج تنجيه من الموت، وهذا الطفل هو حي بن يقظان. فتبنته غزالة وأرضعته وصارت له كأمه. ونما حي وأخذ يلاحظ ويتأمل، وكان الله قد وهبه ذكاءاً وقاداً، فعرف كيف يقوم بحاجات نفسه، بل استطاع أن يصل بالملاحظة

---

(٩٨) المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٣٠.

(٩٩) اخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ٤ ج (بيروت: دار صادر؛ دار بيروت، ١٩٥٧)، ج ٣، ص ٤٩٠ - ٤٩١.

(١٠٠) التوحيدي، المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٣٠.

(١٠١) التوحيدي، المقابسات، ص ٢٣٣.

(١٠٢) محمد جواد رضا، «ضوابط الطريقة العلمية ومعطياتها الأخلاقية في الفكر العربي الاسلامي»، مجلة التقدم العلمي (الكويت)، العدد ٣ (كانون الثاني/ يناير ١٩٨٣).

(١٠٣) أحمد أمين، حي بن يقظان لابن سينا وابن طفيل والسهروردي، سلسلة ذخائر العرب؛ ٨، ط ٣ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٦).

والتفكير إلى أن يدرك بنفسه أرفع حقائق الطبيعة وما وراءها. وقد وصل إلى ذلك بطريقة الفلاسفة بطبيعة الحال». «ثم لقي حي رجلاً تقياً يسمى أبسال أقبل من جزيرة مجاورة إلى هذه الجزيرة، يحسبها خلاءاً من الناس، وقام أبسال بتعليم الكلام لصاحبه المنفرد بنفسه والذي لقيه دون أن نتوقع ذلك»(١٠٤).

وواضح أن ما أراد ابن طفيل أن يقوله من خلال القصة هو «أن في وسع الانسان أن يرتقي بنفسه من المحسوس إلى المعقول إلى الله بحيث يستطيع بعقله أن يصل إلى الحقيقة».

* * *

لقد كان لهذه التحوّلات الفكرية أثران رئيسيان في حياة الأمة الاسلامية. فهي من جهة أولى، أفرزت المذاهب المعرفية الثلاثة التي قُدر لها أن تكون أعمدة الحياة الفكرية للمجتمع العربي الاسلامي، وهي:

١ ـ المذهب المحافظ (النقلي)

٢ ـ المذهب العقلاني

٣ ـ المذهب الذرائعي.

وهي من جهة ثانية، عمّقت الشقّة بين العامة والخاصة، وزادت في حرمان العامة من نعمة الفكر العقلاني ودفعت بها في صف التيار النقلي، وقد كان هذا التيار ـ كما تلاحظ ملكة أبيض ـ «في معظمه يتكوّن من أبناء العامة الذين توافر لهم الوقت والمال اللازمان للتعمق في الدراسات الدينية»، أما التيار الثاني، تيار العقل، فيتكوّن «من أبناء الخاصة الذين زودهم مؤدبوهم بثقافة واسعة في مجالات الدين والأدب والعلوم وغيرها. وقد اتسعت فئة الخاصة أيام العباسيين لتضم أبناء الإقطاعيين وكبار الموظفين الاداريين والعسكريين في جميع الأقاليم، فتضخم تيار العقل نسبياً، وأدى ذلك إلى احتكاك التيارين وظهور محاولات للتوفيق بينهما، لكن العلاقة بينهما اتخذت غالباً شكل النزاع والتجريح المتبادل. ومن الطبيعي أن يؤيد جمهور العامة التيار الأول فإليه ينتمي معلّموهم وأئمتهم الذين كانوا يلتقون بهم في الكتاتيب والمساجد حيث يتعلمون مبادىء دينهم ويؤدون شعائره»(١٠٥).

على الرغم من صدق ما تذهب إليه ملكة أبيض من انتشار العقلانية بين أبناء طبقة الخاصة، فإن هذا لا يعني أن هذه الخاصة قد ألقت بثقلها السياسي وراء التيار العقلاني، فقد كانت مصالحها السياسية والاجتماعية، على ما يبدو، تقضي بمداهنة التيار النقلي وتعضيده. ولعل هذا هو الذي يفسر أو ينبغي أن يفسر الحقيقة التاريخية المهمة، وهي أن التيار العقلي لم يجد له نصيراً سياسياً سافراً وقوياً إلاّ في المأمون الذي وضعته ثقافته الشخصية في صفوف «أهل العقل»، وبلغ انحيازه إليهم مداه الأبعد في أخذه بالقول بخَلق القرآن. ولفترة قصيرة (خلافة المأمون والمعتصم والواثق)، وجد أهل العقل مناخاً عقلياً يستطيعون العمل فيه من

---

(١٠٤) المصدر نفسه، ص ١٠ ـ ١١.

(١٠٥) أبيض، **التربية والثقافة العربية ـ الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة**، ص ١٦٨.

دون تهمة أو اضطهاد. ولكن ما تقرره ملكة أبيض له أهمية خاصة في التاريخ الثقافي للأمة العربية، فإن حرمان العامة من امتيازات النظر العقلي[١٠٦] كان من بين أقوى الأسباب التي ساعدت على أفول نجم العقلانية العربية الاسلامية، الأمر الذي مهّد للانقلاب على العقل انقلاباً تاماً في خلافة القادر بالله[١٠٧].

في خضم هذه التحوّلات وفي مصطرع التيارات الفكرية كانت «التربية» قوة مركزية تحاول كل القوى المصطرعة امتلاك زمامها لتنشئة الأجيال الجديدة وفقاً لاجتهاداتها المتنوعة. وبهذا وقع ما يمكن أن يطلق عليه بـ «تسييس» التربية الذي بدأ منذ وقت مبكر جداً، منذ أيام المروانيين، لأن «الخلافات السياسية التي استطاع معاوية احتواءها نسبياً تفجّرت بعد وفاته، مما أدّى إلى زيادة نشاط الفرق المختلفة على الصعيد الفكري واضطرار كافة العلماء إلى تحديد مواقفهم من المسائل المطروحة وتبريرها بالحجج المقنعة. ولما كانت كل فرقة تسعى إلى اكتساب الأنصار... فقد دخلت هذه الآراء ميدان التربية»[١٠٨]. ولسوف تظل عملية التسييس التربوية هذه ديدن كل التيارات الفكرية الاسلامية، وستنعكس نظم الفكر البياني والفكر العرفاني والفكر البرهاني على المذاهب العامة في التربية الاسلامية انعكاساً يعطيها أهدافها ومضامين مناهجها وطرق تعليمها، كما سيتجلى ذلك لنا في الأجزاء التالية من هذا الدرس للمناخات العقلية الاسلامية وما تمخضت عنه من تيارات تربوية.

رابعاً: الواحد والمتعدد في الفكر التربوي العربي الاسلامي

في علم المصطلحات التربوية العربية الاسلامية[١٠٩] تتكرر ثلاث مفردات هي جوامع الكلم التربوي عند المنظّرين التربويين الاسلاميين. هذه المفردات هي: «الأدب» و«التربية» و «التعليم».

وعلى الرغم من أن كلمة «الأدب» أو التأديب أو اشتقاقاتها لم ترد في القرآن الكريم، فإن أعلام المربين المسلمين فضلوا مفهوم «التأديب» وغلّبوه على المصطلحين الآخرين. فابن

---

(١٠٦) يتحفظ بعض المفكرين العرب المعاصرين من القول بـ «حرمان العامة من امتيازات النظر العقلي» باعتبار أن التربية على النظر العقلي «تأتي بعد المرحلة الأولى، فهي في حلقات المسجد والمكتبات أو دور العلم، وهذه مفتوحة للجميع». والواقع، إن حرمان العامة من «النظر العقلي» لم يكن حرماناً مقنناً بقدر ما كان حرماناً يفرضه الواقع المعاش والتراتب الاجتماعي على الناس. وهذا ما جعل «حلقات المسجد والمكتبات ودور العلم» «مفتوحة للجميع» من الناحية النظرية فقط. وهي بهذا كانت فرصاً معطلة بحكم غياب القدرة على الافادة منها من قبل العامة. لهذا حفلت كتب التراث بالتفرقة بين «العامة» و «الخاصة».

(١٠٧) لتتبع أخبار النكبة التي أصيبت بها الحركة العقلانية الاسلامية منذ تولي المتوكل الخلافة حتى صدور كتاب الاعتقاد القادري (٤١٣هـ). انظر: أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك (حيدر آباد، الدكن: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٩هـ)، ج ٧، ص ٢٨٧ وج ٨، ص ١٠٩ - ١١١.

(١٠٨) أبيض، المصدر نفسه، ص ١٠٧.

(١٠٩) هذا علم موجود بالقوة يحتاج إلى من يجعله علماً بالفعل.

سحنون[110] يسمي رسالته التربوية كتاب آداب المعلمين، ونصير الدين الطوسي[111] ينعت رسالته بكتاب آداب المتعلمين، وابن جماعة[112] يكرس رسالته لـ تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم. أما ابن حجر الهيثمي[113] فيعنون رسالته تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال.

إن «الأدب» و«التأديب» يرمزان إلى توقعات مجتمع الراشدين من الناشئين، كما ينمّان عن ميل غير موارب إلى صياغة عقل الطفل وسلوكه وفقاً لهذه التوقعات ابتغاء السيطرة على عملية اندماجه في الوضع الاجتماعي القائم وضمان ولائه له. إن هذه قضية ستكون لها ملابسات هامة في تبلور الفكر التربوي العربي الاسلامي عندما يحل زمن نضج هذا الفكر ويبلغ رشده. يؤيد هذا الاستخلاص أن «الأدب» في اللسان العربي يعني «الظرف وحسن التناول»، وقولهم «أدّبه يعني علّمه فتأدب واستأدب»[114]. وبهذا يمتاز «الأدب» و«التأديب» من التربية - من حيث هي تنشئة - امتيازاً كبيراً. ذلك أن التربية - بمعنى التنشئة - تذهب مذهباً مفارقاً لمعنى التأديب، وهي إذ تجتهد أن تيسّر تلاؤم الفرد مع الجماعة دينها وأخلاقها ونظامها السياسي والاقتصادي، هي في الوقت ذاته تعمل على أن توفر للفرد شروط نمو قدراته العقلية والنفسية بما يعطيه وجوداً فردياً محدداً داخل الجماعة. ومن هنا فإن التربية تعني النمو والزيادة في الوجود الانساني. والفعل «ربّ» يفيد، قاموسياً، الجمع والزيادة والثبات والاستمرارية (ربّ = جمع وزاد ولزم وأقام) و(الأرض المربّ = الأرض الكثيرة النبات). كذلك يعني «ربّ» الصلاح والطيب (ربّ الشيء = أصلحه)، و(ربّ الدهن = طيّبه)، و(دهن مربوب ومربّب ومربى = مطيّب بالرياحين من البنفسج والياسمين والورد ونحوها). ولعل هذا المضمون الخاص للتربية هو الذي حبّب إلى ابن مسكويه أن يسمي رسالته التربوية الكبرى تهذيب الأخلاق وتطبيب الأعراق. وكان النابغة الذبياني من السابقين إلى وعي هذا المضمون النهائي للعملية التربوية أو «التربيب»:

فبدت ترائب شادن متربب
أحوى أحمّ المقلتين مقلّد[115]

ثم دخلت كل هذه المضامين في المصطلح المهني لعملية التنشئة فصاروا يقولون: «ربّ الصبي = رباه حتى أدرك».

---

(١١٠) محمد بن أبي سعيد سحنون من مواليد القيروان (٢٠٢ - ٢٥٦هـ).

(١١١) الشيخ نصير الدين محمد بن محمد بن الحسن الطوسي (٥٩٧ - ٦٧٢هـ).

(١١٢) محمد بن ابراهيم بن سعد الله بن جماعة الحموي الشافعي (٦٣٩ - ٧٣٣هـ).

(١١٣) شهاب الدين أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيثمي من اقليم الغربية في مصر (٩٠٩ - ٩٧٤هـ).

(١١٤) محمد بن يعقوب بن محمد الفيروزابادي، **القاموس المحيط** (بيروت: دار الفكر، [١٩٧٨])، ج ١، ص ٣٦.

(١١٥) انظر: المصدر نفسه، ج ١، ص ١٧، وأبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، **أساس البلاغة** (بيروت: دار صادر، ١٩٦٥)، ص ٢١٥.

لقد استعمل القرآن مفهوم التربية بهذا المضمون في موضعين: ﴿وقل ربّ ارحمهما كما ربياني صغيراً﴾[116]، و ﴿ألم نربّك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين﴾[117]. على أن القرآن استعمل مصطلحي «التعليم» و«التعلّم» على نطاق أوسع وبدلالات أكثر تعدداً تتفق جميعها على إضافة العلم بالأشياء إلى غير العالم ليصبح بها عليماً، ويبرأ من الجهل ما لم يفيء إلى المكابرة فتقوم عليه الحجة. جاء في سورة الرحمن: ﴿خلق الانسان... علّمه البيان﴾[118]. وجاء في سورة البقرة: ﴿وعلّم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة قال انبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين: قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علّمتنا﴾[119]. وجاء في سورة النساء: ﴿وأنزل عليك الكتاب والحكمة وعلّمك ما لم تكن تعلم﴾[120]. والعلم في هذه الآيات ونظائرها يفيد الانتقال من الجهل، وهو الخلو من المعرفة بالأشياء، إلى امتلاك هذه المعرفة، وهذا هو نوع من الانتقال من الضعف إلى القوة. والقرآن صريح في التنبيه لهذا المضمون الاجتماعي للعلم إذ هو يقرنه إلى السلطة: ﴿وآتاه الله الملك والحكمة وعلّمه مما يشاء﴾[121]. ومن مضامين الاستعمال القرآني لكلمتي التعليم والتعلم تحقّق الرشد في المتعلم: ﴿قال له موسى هل اتبعك على أن تعلمني مما عُلّمت رشداً﴾[122]. ومن الاستعمالات الدلالية القرآنية للتعليم، معنى الإحاطة بموضوع التعلم: ﴿أتعلّمون الله بدينكم والله يعلم ما في السموات وما في الأرض﴾[123]. ويتوج القرآن هذه الدلالات الاستعمالية المتنوعة لمعنى التعلم والتعليم بمعنى كلي مؤداه أن التعلم هو زكاة للنفس وطهارة لها باقتباس العلم والحكمة: ﴿كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾[124].

لقد تداخلت هذه المصطلحات الثلاثة في أذهان المسلمين حتى غدت تُستعمل تبادلياً لتعني شيئاً واحداً أحياناً، ولتعني أشياء متميزة ومتمايزة أحياناً أخرى بحسب نوعية الأرضية المعرفية والفكرية التي يقف عليها المربي الاسلامي. وعلى هذا، غلّب بعضهم المضمون «التأديبي» للعملية التربوية على ما سواه من المضامين، كما فعل ابن جماعة محتجاً بأنه «لما بلغت رتبة الأدب هذه المزية وكانت مدارك مفضلاته خفية، دعاني ما رأيت من احتياجات الطلبة إليه وعسر تكرار توقفهم عليه، إما لحياء فيمنعهم الحضور أو لجفاء فيورثهم النفور، إلى جمع هذا المختصر مذكراً للعالم ما جعل إليه ومنبهاً للطالب على ما يتعيّن عليه وما يشتركان فيه من الأدب»[125]. لقد بنى ابن جماعة رسالته كلها على هذا المضمون التأديبي للعملية التربوية لاعتقاده أن «أهم ما يبادر به اللبيب شرخ شبابه ويدئب

---

(١١٦) القرآن الكريم، «سورة الإسراء،» الآية ٢٤.
(١١٧) المصدر نفسه، «سورة الشعراء،» الآية ١٨.
(١١٨) المصدر نفسه، «سورة الرحمن،» الآيتان ٣ - ٤.
(١١٩) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآيتان ٣١ - ٣٢.
(١٢٠) المصدر نفسه، «سورة النساء،» الآية ١١٣.
(١٢١) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ٢٥١.
(١٢٢) المصدر نفسه، «سورة الكهف،» الآية ٦٦.
(١٢٣) المصدر نفسه، «سورة الحجرات،» الآية ١٦.
(١٢٤) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ١٥١.
(١٢٥) أبو عبد الله محمد بن ابراهيم بن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٩).

نفسه في تحصيله واكتسابه هو حسن الأدب الذي شهد الشرع والعقل بفضله واتفقت الآراء والألسنة على شكر أهله»[١٢٦]. وكان النموذج التربوي الذي اعتمده ابن جماعة، أساساً لتحقيق نزعته التأديبية في التربية، هو شخص الرسول عليه السلام، لأن «رسول الله هو الميزان الأكبر وعليه تُعرَض الأشياء على خُلُقه وسيرته وهديه، فما وافقها فهو الحق وما خالفها فهو الباطل»[١٢٧].

إن موقف ابن جماعة ومن ناظره من المربين الاسلاميين هو موقف أخلاقي محض، وقد سطره تسطيراً محكماً في ما فرضه على العالِم والمتعلم من «آداب» ينبغي أن يتأدبا بها. أما العالم فقد أوجب عليه:

١ ـ دوام مراقبة الله في السر والعلن والمحافظة على خوفه في جميع حركاته وسكناته.

٢ ـ أن يصون العلم كما صانه علماء السلف ويقوم له بما جعله الله تعالى له من العزة والشرف.

٣ ـ أن يتخلق بالزهد في الدنيا والتقلل منها بقدر الإمكان الذي لا يضر بنفسه أو بعياله.

٤ ـ أن ينزّه علمه عن أن يجعله سلّماً يتوسل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة.

٥ ـ أن يتنزه عن دنيء المكاسب ورذيلها طبعاً وعن مكروهها عادة وشرعاً.

٦ ـ أن يحافظ على القيام بشعائر الاسلام وظواهر الأحكام.

٧ ـ أن يحافظ على المندوبات الشرعية القولية والفعلية.

٨ ـ أن يعامل الناس بمكارم الأخلاق.

٩ ـ أن يطهّر باطنه وظاهره من الأخلاق الرديئة وأن يعمره بالأخلاق المرضية.

١٠ ـ دوام الحرص على الازدياد من العلم بملازمة الجد والاجتهاد والمواظبة على وظائف الأوراد من العبادة والاشتغال والأشغال قراءة وإقراءاً ومطالعة وفكراً وتعليقاً وحفظاً وتصنيفاً وبحثاً.

١١ ـ أن لا يستنكف من أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصباً أو نسباً أو سناً.

١٢ ـ الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف لكن مع تمام الفضيلة وكمال الأهلية.

أما المتعلم فقد أوجب عليه ابن جماعة «الآداب» التالية:

١ ـ أن يطهّر قلبه من كل غش ودنس وغل وحسد وسوء عقيدة وخُلُق، ليَصلح بذلك لقبول العلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه.

(١٢٦) المصدر نفسه.
(١٢٧) المصدر نفسه.

٢ ـ أن يكون حسن النية في طلب العلم بأن يقصد به وجه الله تعالى، والعمل بـه وإحياء الشريعة وتنوير قلبه وتحلية باطنه.

٣ ـ أن يبادر شبابه وأوقات عمره إلى التحصيل، ولا يغتر بخدع التسويف والتأميل.

٤ ـ أن يقنـع من القوت بمـا تيسّر وإن كان يسيـراً، ومن اللباس بمـا يسـتر مثله وإن كـان خَلَقاً، فالصبر على الضيق ينيل سعة العلم.

٥ ـ أن يقسّم أوقات ليله ونهاره ويغتنم ما بقي من عمره في طلب العلم.

٦ ـ أن يكتفي بالقدر اليسير من الطعام والشراب والحلال.

٧ ـ أن يأخذ نفسه بالورع في جميع شؤونه.

٨ ـ أن يقلل من استعمال المطاعم التي هي من أسباب البلادة وضعف الحواس.

٩ ـ أن يقلل نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه وذهنه.

١٠ ـ أن يترك العشرة، فإن تركها من أهم ما ينبغي لطالب العلم.

إن مـا يطرحـه ابن جماعـة من هذه القـواعد التـأديبيـة عـلى العـالِم والمتعلم يمثـل الخط الأخلاقي الذي تأسس قبله بزمن طويل، وقـد سبقه إليـه الإمام الغـزالي بنحو من قـرنين أو تزيد قليلاً، حين طالب المعلم في إحياء علوم الدين أن يتحلّى بالآداب التالية:

١ ـ الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه.

٢ ـ أن يقتدي بصاحب الشرع صلوات الله عليـه، فلا يـطلب على إفـادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءاً ولا شكراً، بل يعلّم لوجه الله.

٣ ـ أن لا يدع من نصح المتعلم شيئاً.

٤ ـ أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق.

٥ ـ أن لا يقبّـح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة الـذي في عادتـه تقبيح علم الفقه مثلاً.

٦ ـ أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه.

٧ ـ أنّ المتعلم القاصر ينبغي أن يلقي إليه الجلي اللائق به ولا يذكر أن وراء هذا تدقيقاً.

٨ ـ أن يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذّب قولَه فعلُه(١٢٨).

---

(١٢٨) أبـو حامـد محمد بن محمـد الغزالي، إحيـاء علوم الدين (بـيروت: دار المعرفـة للطباعـة والنشر، [د. ت.]).

كذلك أوجب الغزالي على المتعلم الواجبات التالية:

١ ـ تقديم طهارة النفس من رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف إذ العلم عبادة القلب وصلاة السر وقربة الباطن لله.

٢ ـ أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا.

٣ ـ أن لا يتكبّر على المعلم بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية.

٤ ـ أن يحترز من الإصغاء إلى اختلاف الناس سواء في ما كان من أمور الدنيا أو الآخرة.

٥ ـ ألا يدع طالب العلم فنّاً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعه إلّا وينظر فيه نظراً يطّلع به على مقاصده وغاياته.

٦ ـ أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي فيه الترتيب ويبتدىء بالأهم.

٧ ـ أن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض.

٨ ـ أن يعرف السبب الذي به يدرك أشرف العلوم.

٩ ـ أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة.

١٠ ـ أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد كيما يؤثر القريب في البعيد والمهم في غيره[١٢٩].

ولقد يبدو أن الخط الأخلاقي في الفكر التربوي العربي الاسلامي قد تجذر في الممارسات التعليمية الاسلامية ما بين زمن ابن سحنون وابن خلدون، حتى أصبح نمطاً تربوياً له تبريراته ومنطقه الخاص الذي يصوره ابن خلدون على النحو التالي: «ووجه ما اختصت به العوائد من تقدم دراسة القرآن إيثاراً للتبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد في جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن لأنه ما دام في الحجر منقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ وانحلّ من ربقة القهر فربما عصفت به رياح الشبيبة فألقته بساحل البطالة، فيغتنمون في زمان الحجر وربقة القهر تحضيل القرآن لئلا يذهب خلواً منه»[١٣٠].

وليس في هذا التوجه الأخلاقي الصرف في التربية من ضير، إلّا أنه يتنازل عن رؤية حقائق إنسانية كثيرة في العملية التربوية أو يتجاهلها بما يجعل هذه العملية ناقصة وغير مثمرة. وقد تنبّه قدماء المفكرين المسلمين لهذه الظاهرة وحذّروا منها، كما فعل الإمام أبو بكر ابن

---

(١٢٩) المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٥ ـ ٣٥.

(١٣٠) أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ٤ ج (القاهرة: لجنة البيان العربي، ١٩٦٠ ـ ١٩٦٣). مقتبساً في: محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، ط ٢ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٩)، ص ٨٢.

العربي (ت ٥٤٣هـ) في العواصم من القواصم، حين نقد التقليد الأخلاقي في توجه المشارقة التربوي قائلاً: «ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله من أول أمره يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهم عليه»(١٣١).

كذلك توجه إخوان الصفا إلى القيمة النفعية للعلم والتعلّم فقالوا إن للإنسان في عمله أربع أحوال كحاله في اقتناء المال، إذ لصاحب المال: ١ ـ حال استفاد فيكون مكتسباً، و٢ ـ حال ادخار لما اكتسبه فيكون به غنياً عن السؤال، و٣ ـ حال إنفاق على نفسه فيكون منتفعاً، و٤ ـ حال بذل لغيره فيكون به سخياً متفضلاً وهو أشرف أحواله. فكذلك العلم فله: ١ ـ حال طلب واكتساب، و٢ ـ حال تحصيل يغني عن السؤال، و٣ ـ حال استبصار وهو التفكير في الحصول والتمتع به، و٤ ـ حال تبصير وهو أشرف الأحوال.

وذهب مسكويه إلى أن الغرض من العملية التربوية كلها هو الارتقاء بالمجتمع الانساني، «لأن الفضائل ليست إعداماً بل هي أفعال وأعمال تظهر عند مشاركة الناس ومساكنتهم وضروب الاجتماعات، ونحن إنما نعلّم ونتعلّم الفضائل الانسانية التي نساكن بها الناس ونخالطهم ونصبر على أذاهم لنصل منها وبها إلى سعادات أخر»(١٣٢). ولهذا السبب بالذات هاجم مسكويه «الفضائل المحايدة» التي يدعو إليها النساك والزهاد الذين يعتزلون الناس، هؤلاء «القوم الذين رأوا الفضيلة في الزهد وترك مخالطة الناس وتفردوا عنهم إما بملازمة المغارات في الجبال وإما ببناء الصوامع في المفاوز وإما بالسياحة في البلدان». وقال إن «هؤلاء لا يحصل لهم شيء من الفضائل الانسانية وذاك أن من لم يخالط الناس ويساكنهم في المدن لا تظهر فيه العفة ولا النجدة ولا السخاء ولا العدالة، بل تصير قواه وملكاته التي ركبت فيه باطلة لأنها لا تتوجه لا إلى الخير ولا إلى الشر»(١٣٣).

وأما ابن سينا فقد ميّز نفسه في هذا الصدد من جهتين: الأولى، مطالبته بوجوب «تفهم» المتعلم واستخدام هذا التفهم لمساعدته على التقدم في النمو بحسب قدراته الطبيعة المستودعة فيه، «فيجب أن تكون العناية مصروفة إلى مراعاة أخلاق الصبي وذلك بأن يُحفظ كيلا يعرض له غضب شديد أو خوف أو غم أو سهر، وذلك بأن يتأمل كل وقت وما الذي يشتهيه، وفي ذلك منفعتان إحداهما لنفسه والثانية لبدنه، إذ ينشأ من طفولته حسن الأخلاق تبعاً لمزاجه، وحُسن الأخلاق يحفظ الصحة للبدن والنفس جميعاً»(١٣٤). ومن الجهة الثانية، فقد طالب ابن سينا بأن تكون التربية أداة لتيسير دخول الفرد في العملية الانتاجية والمساهمة في النشاط الاقتصادي للجماعة، ولهذا يجب توجيه الصبي بعد تحصيله القرآن وحفظه أصول اللغة، إلى صنعة من الصنائع التي تلائم مواهبه، ثم متى «وغل الصبي في صناعته بعض الوغول، فمن التدبير أن يعرض للكسب ويحمل على التعيش منه فإنه يحصل في ذلك له منفعتان، إحداهما إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته وعرف غناها وجداها عظيمين، لم يضجع في

---

(١٣١) المصدر نفسه، ص ١٨.

(١٣٢) أبو علي أحمد بن محمد مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تحقيق حسن تميم، ط ٢ (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨)، ص ٤٩.

(١٣٣) المصدر نفسه.

(١٣٤) ابن سينا... مقتبساً في: أحمد شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، ط ٢ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠)، ص ٢٤٦.

أحكامها وبلوغ أقصاها. . . والثانية أنه يعتاد طلب المعيشة قبل أن يستوطىء حال الكفاية»(١٣٥). ومن الطريف أن نلاحظ أن ابن سينا يقترح أن يكون تدريب الصبي على الصنايع وسيلة إلى معرفة قدراته وطاقاته الحقيقية ذلك أنه «ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية ولكن ما شاكل طبعه وناسبه»، لهذا يتحتم على المعلم «أن يزن أولاً الصبي ويسبر قريحته وذكاءه فيختار له إحدى الصناعات بحسب ذلك، فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرّف قدر ميله إليها ورغبته فيها، ونظر هل جرت منه على عرفان أم لا؟ وهل أدواته وآلاته مساعدة له عليها أم خاذلة، ثم يبتّ العزم فإن ذلك أحزم في التدبير وأبعد من أن تذهب أيام الصبي فيما لا يؤاتيه ضياعاً»(١٣٦).

واجتهد أهل النظر الفلسفي الواقعي في التربية بحيث تكون وسيلة لتنشئة الفرد على الإحساس بالكرامة الشخصية والعزة النفسية، لأن «من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين والمماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وجِبِلّة، وفسدت معاني الانسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه ومنزلته، وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى انسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين»(١٣٧).

على أنه إذا كان الخلاف قد وقع بين المربين المسلمين بين غايتي «التأديب» و«التربية»، فإن هذا لم يكن الخلاف الوحيد بينهم، كما أن الاختلاف بينهم لم يلغِ نقاط الاتفاق التي يمكن أن تجمع بينهم. ومن الأمور التي اختلفوا فيها اختلافاً شديداً مسألة العلوم التي ينبغي على المسلم أن يسعى في طلبها. فقد ذهب أصحاب التوجه الأخلاقي إلى النظر إلى هذا الأمر نظرة دينية صرفاً، فقالوا إن العلم المراد هو «العلم المحتاج إليه في الحال الموصل إلى النفع في المآل»(١٣٨). وعلى هذا، فقد طالب ابن جماعة بـ «أن يبتدىء طالب العلم أولاً بكتاب الله العزيز فيتقنه حفظاً ويجتهد في إتقان تفسيره وسائر علومه، فإنه أصل العلوم وأمها وأهمها، ثم يحفظ من كل فن مختصَراً يجمع بين طرفيه من الحديث وعلومه والأصول والنحو والتصريف»(١٣٩). وهكذا ضيّق الأخلاقيون من مجال التعامل مع العلوم إذ حصروها بالغرض الديني المحض، على حين ذهب المربون المتفلسفون إلى الإباحة المطلقة في التماس المعرفة، أو كما قال اخوان الصفا «وجوب النظر في جميع علوم الموجودات التي في العالم» «لأن رأينا ومذهبنا يستغرق المذاهب كلها ويجمع العلوم جميعها، وذلك أنه هو في جميع الموجودات بأسرها الحسية والعقلية من أولها إلى آخرها، ظاهرها وباطنها، جليّها وخفيّها». وعلى هذا توسعوا في مصادر المعرفة الانسانية، فقالوا إنها أربعة:

---

(١٣٥) ابن سينا، رسالة السياسة، انظر: جورج شحاته قنواتي، مؤلفات ابن سينا، تصدير أحمد أمين؛ مقدمة لابراهيم مدكور (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٠).

(١٣٦) المصدر نفسه.

(١٣٧) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون، ج ٤، ص ١٢٤٢ - ١٢٤٤.

(١٣٨) نصير الدين الطوسي، آداب المتعلمين، في: محمد جواد رضا، أئمة الفكر التربوي الاسلامي (الكويت: [د. ن.]، ١٩٨٧). انظر: أحمد عبد الغفور العطار، رسائل التربويين الاسلاميين (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٠).

(١٣٩) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.

١ ـ الكتب المنزلة التي جاءت بها الأنبياء (صلوات الله عليهم)، وهي التوراة والانجيل والقرآن.

٢ ـ الكتب المصنفة على ألسنة الحكماء والفلاسفة من الرياضيات والطبيعيات.

٣ ـ الكتب الطبيعية وهي صور أشكال الموجودات بما هي عليه الآن من تركيب الأفلاك وأقسام البروج وحركات الكواكب ومقادير أجرامها وتصاريف الزمان، وفنون الكائنات من المعادن والحيوان والنبات وأصناف المصنوعات على أيدي البشر.

٤ ـ الكتب الإلهية... وهي جواهر النفوس وأجناسها وأنواعها وجزئياتها وتصاريفها للأجسام وتحريكها لها(١٤٠).

وكما فعل اخوان الصفا في نظرتهم الشمولية إلى مصادر المعرفة، كذلك فعل كل من ابن سينا والفارابي. أما ابن سينا فقد أوصى بطلب «العلم الطبيعي» و«العلم الرياضي المحض وعلم العدد المشهور منه». و«العلم الإلهي» وعلم المنطق الذي يعين الانسان في معرفته «الحق لأجل نفسه، والخير لأجل العمل به واقتباسه»، وكذلك علم اللغة حيث «إن الضرورة تدعو إلى استعمال الألفاظ» لأن من «المتعذر على الرؤية أن ترتب المعاني من غير أن تتخيل معها ألفاظها، بل تكاد تكون الرؤية مناجاة من الانسان ذهنه بألفاظ متخيلة». على أن ابن سينا يشترط تعلم الفلسفة تتويجاً لبقية العلوم لأن الفلسفة تقف الإنسان «على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الانسان أن يقف عليها، والأشياء الموجودة إما أشياء موجودة ليس وجودها باختيارنا وفعلنا، وإما أشياء وجودها باختيارنا وفعلنا. ومعرفة الأمور التي من القسم الأول تسمى فلسفة نظرية، ومعرفة الأمور التي من القسم الثاني تسمى فلسفة عملية. والفلسفة النظرية إنما الغاية فيها تكميل النفس بأن تعلم فقط، والفلسفة العملية إنما الغاية فيها تكميل النفس لا بأن تعلم فقط بل بأن تعلم ما يعمل به فتعمل»(١٤١).

أما الفارابي فقد اشترط على «أهل المدينة الفاضلة» جملة أشياء مشتركة يجب أن يتعلموها جميعهم: «أولها معرفة السبب الأول وجميع ما يوصف به، ثم الأشياء المفارقة للمادة وما يوصف به كل منها بما يخصه من الصفات والمرتبة إلى أن تنتهي من المفارقة إلى العقل الفعال، وفعل كل واحد منها، ثم الجواهر السماوية وما يوصف به كل واحد منها، ثم الأجسام الطبيعية التي تحتها، كيف تتكوّن وتفسد، وأن ما يجري فيها يجري على إحكام واتقان وعناية وعدل وحكمة، وأنه لا إهمال فيها ولا نقص ولا جور ولا بوجه من الوجوه، ثم كون الانسان وكيف تحدث قوى النفس فيه وكيف يفيض عليها العقل الفعّال الضوء حتى تحصل المعقولات الأول والإرادة والاختيار».

على أن ما اتفق عليه المربون المسلمون، أخلاقيّوهم ومتفلسفوهم، كان يعلو على خلافاتهم كلها لأنه كان «أصلاً» والذي اختلفوا فيه كان «فروعاً». والأصل الذي اتفقوا عليه هو التسليم بأن الغاية العليا من طلب العلم ومن التربية والتعليم إجمالاً هي غاية دينية لا تحتمل جدلاً ولا نقاشاً، وهي كما قال الغزالي: «تحصيل العلم النافع في الآخرة المرغب في الطاعة»،

---

(١٤٠) اخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ج ٤، ص ٤١ ـ ٤٢.

(١٤١) أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا، الشفاء، تصدير ومراجعة ابراهيم مدكور (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٣). انظر أيضاً: قنواتي، مؤلفات ابن سينا.

والـذي يقود إلى «اليقـين» الذي هـو «رأس المال» الحق. وإلى نـظر كهذا ذهب نصـير الدين الطوسي فأوجب على المتعلم أن ينوي «بطلب العلم رضا الله وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال، وإحيـاء الـدين وإبقـاء الإسـلام بـالأمـر بـالمعـروف والنهي عن المنكـر من نفسـه ومتعلقـاتـه ومن الغـير بقـدر الإمكان»(١٤٢). وذهب المتفلسفون من التربويين الاسلاميين إلى إلزام أنفسهم بهذه الغاية العليا فقالوا: «إن كل علم وأدب لا يؤدي صاحبـه إلى طلب الآخرة ولا يعينـه على الـوصول إليهـا فهو وبـال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة»(١٤٣).

لقد كان تعدّد المواقف هذا من أمر الـتربية هـل هي «تأديب» أم «تـربية» أم «تعليم»، وكان الاختلاف بين الأخلاقيين والمتفلسفين من الـتربويـين الاسلاميـين حول مصـادر المعرفـة وغرض العملية التربوية. لقد كان هذا كله تعبيرات متنوعة وسبلاً متعددة إلى الهدف الـواحد الذي لم يختلفوا فيه وهو خلق المجتمع المتعلم. ولقد أفرزت هذه المحـاولة المخلصـة التيارات العـامة الثـلاثة في الفكـر الـتربـوي العـربي الاسـلامي التي سبقت الإشـارة إليهـا في المبحث المتقدم، وهي:

١ ـ التيار النقلي
٢ ـ التيار العقلاني
٣ ـ التيار الذرائعي.

وسيكون من مهمة المباحث التالية استجلاء طبيعة كل تيار من هذه التيارات، وعناصر تكوينه، والطرق التي توسل بها لإدراك غاياته.

خامساً: بيانيون ومحافظون

أهل النقل هم مؤسسو «منهج البيان» في الفكر التربوي العـربي الاسلامي، وهـو منهج موكّل بمعرفة كيفية رد «الفروع» إلى «الأصـول» على اعتبـار أن كل مـا جاء في القـرآن والسنة «أصل» وما عداه يُعتبر فروعاً واجبة الردّ إلى الأصل. بهذا يقيد معنى التعليم والتعلم بـ «فقه» ما أمر به الله واستودعه في الألواح «لوح القضاء» السابق وهو لوح العقل الأول، ولوح القدر وهو لوح النفس الناطقة الكلية المسمّى باللوح المحفوظ، ولوح النفس الجزئية وهـو ما ينتقش فيـه كل مـا في هذا العـالم بشكله وهيئتـه ومقـداره، «ولوح الهيُـولى القـابـل للصـور في عـالم الشهادة»(١٤٤). والعلم بهذا الفقه «إنما يحصـل في قلوبنا بـواسطة المـلائكة»(١٤٥)، وهكـذا فإن العلوم «ليست ضرورية وإنما هي تحصل في القلب في بعض الأحوال» و«هي تارة تهجم على القلب كأنه ألقي فيه من حيث لا يدري» وتارة «تكتسب بطريق الاستدلال والتعلم»، «فالذي يحصل لا بطريق الكسب وحيلة الدليل

(١٤٢) الطوسي، آداب المتعلمين.
(١٤٣) إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء.
(١٤٤) انظر: صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص ٤١٩.
(١٤٥) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ٣، ص ١٨.

يسمى إلهاماً والذي يحصل بالاستدلال يسمّى اعتباراً واستبصاراً»، وما يقع في قلب العالم «بغير حيلة وتعلم واجتهاد من العبد ينقسم إلى ما لا يدري العبد أنه كيف حصل له ومن أين حصل، وإلى ما يطلع معه على السبب الذي استفاد منه ذلك العلم وهو مشاهدة الملك الملقي في القلب» و «القلب الانساني مستعد لأن تنجلي فيه حقيقة الحق من الأشياء كلها»، فإذا جهل الانسان فإن معنى الجهل أنه قد حيل بين القلب وبين المعرفة بأسباب خارجية هي «كالحجاب المسدل بين مرآة القلب وبين اللوح المحفوظ الذي هو منقوش بجميع ما قضى الله به إلى يوم القيامة». أما «العلم فهو تجلّي حقائق العلوم من مرآة اللوح في مرآة القلب يضاهي انطباع صورة من مرآة في مرآة تقابلها... والحجاب بين المرآتين تارة يُزال باليد وأخرى يزول بهبوب الرياح، وكذلك قد تهبّ رياح الألطاف وتكشف الحجب عن أعين القلوب فينجلي فيها ما هو مسطور في اللوح المحفوظ»[١٤٦]. أما العلوم البيانية التي تعني الاستبصار والاستعبار أي جلاء حقائق اللوح المحفوظ فهي النحو والبلاغة والفقه وعلم الكلام والتفسير والشريعة، وهي تحدّ «منهج البيان» بحدين هما «قياس الغائب على الشاهد كمنهاج في إنتاج المعرفة»، من جهة، والتقيّد «بالمجال التداولي الأصلي للغة العربية كرؤية واستشراف»[١٤٧]، من جهة أخرى. ومن ههنا يلعب «النص» دور القيد المجالي على طبيعة العقل وحركته في تفكير النقليين، فتكون وظيفته «فقه» «النص» بالمعنى الذي ضبطه به الإمام الشافعي في الرسالة بخمسة معانٍ:

١ ـ ما أبانه الله لخلقه نصاً بحيث لا يحتاج إلى تأويل أو توضيح لأنه واضح بذاته.

٢ ـ ما أبانه الله لخلقه نصاً ولكنه يحتاج إلى نوع من التكملة أو التوضيح، وقد تولت السنة النبوية القيام بذلك.

٣ ـ ما أحكم الله فرضه في كتابه وبيّن كيف هو على لسان نبيه.

٤ ـ ما سكت عنه القرآن ولكن أبانه النبي فصار في قوة الوجوه السابقة لأن الله فرض في كتابه طاعة رسوله.

٥ ـ وأخيراً ما فرض الله على خلقه الاجتهاد في طلبه، وسبيلهم إلى ذلك المعرفة باللغة العربية وأساليبها في التعبير، وبناء الرأي على القياس[١٤٨].

هكذا حسم النقليون الموقف من مصدر المعرفة والغرض منها والسبيل إلى التماسها، بأن ردوا كل ذلك إلى الغيب وقيّدوا الغاية من التعلّم والتعليم بالهدف الديني الفرد الذي يقاس فيه الغائب على الشاهد، ثم عدوا العجز عن إدراك هذا وعن ممارسته «مرضاً» يتعذر معه «على القلب فعله الخاص به الذي خلق لأجله وهو العلم والحكمة والمعرفة ومحبة الله وعبادته والتلذذ بذكره وإيثاره على كل شهوة»[١٤٩]. وعلى هذا أوجبوا على المتعلم «أن ينوي بطلب العلم رضا الله وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال وإحياء الدين وإبقاء الإسلام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من نفسه

---

(١٤٦) المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٧ ـ ١٨.
(١٤٧) الجابري، تكوين العقل العربي، ص ٣٣٤.
(١٤٨) المصدر نفسه، ص ١٠٣.
(١٤٩) الغزالي، المصدر نفسه، ج ٣، ص ٦٣.

ومتعلقاته ومن الغير بقدر الإمكان»[150]. أما ابن جماعة فيذكّرنا بأن جميع ما ورد في ذكر فضيلة العلم والعلماء في القرآن والحديث «إنما هو في حق العلماء العاملين الأبرار الذين قصدوا به وجه الله الكريم والزلفى لديه في جنات النعيم لا من طلبه بسوء نية أو خبث طوية أو لأغراض دنيوية من جاه أو مال أو مكاثرة في الأتباع والطلاب». ثم ضاق مفهوم العلم عنده، أي عند ابن جماعة، حتى انحصر بالفقه لتقريبه الانسان من معرفة الله مسترشداً إلى ذلك بحديث «ما عُبد الله بمثل الفقه» وحديث «مجلس فقهٍ خير من عبادة ستين سنة». وبهذا يجب على المتعلم «أن يبتدىء أولاً بكتاب الله العزيز فيتقنه حفظاً ويجتهد في إتقان تفسيره وسائر علومه، فإنه أصل العلوم وأمها وأهمها ثم يحفظ من كل فن مختصراً يجمع بين طرفيه من الحديث وعلومه والأصول والنحو والتصريف»[151].

لقد كان طبيعياً مع هذا التوجه الديني أن يضيق مفهوم «العلم» لينحصر «بالعلم المحتاج إليه في الحال الموصل إلى النفع في المآل» (الطوسي)، لأن هذا هو «فقه طريق الآخرة»[152]. ولقد بلغ التحمس بالغزالي لهذه الغاية التربوية الدينية حداً جعله في بعض الأحيان ينهي جهره عن تعلم العلوم غير الدينية، حتى قال: «أيها الولد: أي شيء حاصلك من تحصيل علم الكلام والخلاف والمنطق والطب والدواوين والأشعار والنجوم والنحو والتصريف غير تضييع العمر»[153].

لقد انعكس هذا التضييق في مفهوم العلم على رؤية النقليين للعلم بعامة، فقسموه كما فعل الغزالي إلى: ١ ـ علم المكاشفة و٢ ـ علم المعاملة. وقالوا إن علم المكاشفة هو «علم الباطن وذلك غاية العلوم... وهو علم الصدِّيقين والمقربين، وهو عبارة عن نور يظهر في القلب عند تطهيره وتزكيته من صفاته المذمومة»، ومن يؤت هذا العلم «تحصل له المعرفة الحقيقية بذات الله سبحانه، وبصفاته الباقيات التامات، وبأفعاله، وبحكمه في خلق الدنيا والآخرة، ووجه ترتيبه للآخرة على الدنيا، والمعرفة بمعنى النبوّة والنبي، ومعنى الوحي، ومعنى الشيطان، ومعنى لفظ الملائكة والشياطين، وكيفية معاداة الشياطين للإنسان، وكيفية ظهور الملك للأنبياء، وكيفية وصول الوحي إليهم، والمعرفة بملكوت السماوات والأرض، ومعرفة القلب، وكيفية تصادم جنود الملائكة والشياطين فيه... ومعرفة الآخرة، والجنة، والنار، وعذاب القبر، والصراط، والميزان، والحساب... ومعنى لقاء الله عز وجل، والنظر إلى وجهه الكريم، ومعنى القرب منه والنزول في جواره، ومعنى حصول السعادة بمرافقة الملأ الأعلى ومقارنة الملائكة والنبيين، ومعنى تفاوت درجات أهل الجنان... إلى غير ذلك مما يطول تفصيله». وأما «علم المعاملة» فهو علم المحمودات والمذمومات في التعامل بين الناس من الصدق والأمانة أو الكذب والخيانة مما يفصّله الغزالي تفصيلاً دقيقاً وهي بمجملها «منابت الأعمال المحظورة، وأضدادها هي الأخلاق المحمودة منبع الطاعات والقربات... فالعلم بحدود هذه الأمور وحقائقها وأسبابها وثمراتها وعلاجها هو علم الآخرة»[154].

بربطهم معنى العلم بـ«المكاشفة» و«المعاملة»، رفض النقليون العلوم الفلسفية البرهانية، واتهموا أصحابها بالخرق والغباء وحرضوا الناس عليهم لأنهم، كما قال الغزالي:

---

(١٥٠) الطوسي، آداب المتعلمين.
(١٥١) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.
(١٥٢) الغزالي، إحياء علوم الدين.
(١٥٣) أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، أيها الولد.
(١٥٤) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ١، ص ٢٦ ـ ٢٨.

«رفضوا وظائف الإسلام من العبادات واستحقروا شعائر الدين ووظائف الصلوات، والتوقي عند المحظورات، واستهانوا بتعبدات الشرع وحدوده، ولم يقفوا عند توقيفاته وقيوده، بل خلعوا بالكلية ربقة الدين بفنون من الظنون، يتبعون فيها رهطاً يصدون عن سبيل الله، ويبغونها عوجاً، وهم بالآخرة هم كافرون... وإنما مصدر كفرهم سماعهم أساميّ هائلة كسقراط، وبُقراط، وأفلاطون، وأرسطاطاليس وأمثالهم، وأطناب طوائف من متبعيهم، وضلالهم في وصف عقولهم، وحسن أصولهم، ودقة علومهم الهندسية، والمنطقية والطبيعية والإلهية... وحكاياتهم عنهم أنهم مع رزانة عقولهم وغزارة فضلهم، منكرون للشرائع والنحل، وجاحدون لتفاصيل الأديان والملل، ومعتقدون أنها نواميس مؤلفة وحيل مزخرفة. فلما رأيت هذا العرق من الحماقة نابضاً على هؤلاء الأغبياء، ابتدأت بتحرير هذا الكتاب رداً على الفلاسفة القدماء مبيناً تهافت عقيدتهم، وتناقض كلمتهم في ما يتعلق بالإلهيات، وكاشفاً من غوائل مذهبهم»[١٥٥].

ولقد تجاوز النقليون في عدائهم العلوم الفلسفية البرهانية نقد أربابها، إلى نفي صفة العلم عنها لأن الفلسفة، كما قالوا، ليست علماً برأسها بل هي أربعة أجزاء: الأول، الهندسة والحساب، وهما مباحان ولا يُمنع عنهما إلاّ من يُخاف عليه أن يتجاوز بهما إلى علوم مذمومة، فإن أكثر الممارسين إياهما قد خرجوا منهما إلى البدع، فيُصان الضعيف عنهما، لا لعينهما، كما يصان الصبي عن شاطىء النهر خيفةً عليه من الوقوع في النهر، وكما يصان حديث العهد بالإسلام عن مخالطة الكفار، خوفاً عليه، مع أن القوي لا يندب إلى مخالطتهم. الثاني، المنطق وهو بحث عن وجه الدليل، وشروطه ووجه الحد وشروطه، وهما داخلان في علم الكلام. الثالث، الإلهيات وهو بحث عن ذات الله سبحانه وتعالى، وصفاته، وهو داخل في الكلام أيضاً، والفلاسفة لم ينفردوا فيه بنمط آخر من العلم، بل انفردوا بمذاهب، بعضها كفر وبعضها بدعة. وكما أن الاعتزال ليس علماً برأسه بل أصحابه طائفة من المتكلمين، وأهل البحث والنظر، انفردوا بمذاهب باطلة، فكذلك الفلاسفة. والرابع، الطبيعيات وبعضها مخالف للشرع والدين الحق، فهو جهل وليس علماً، حتى يورد في أقسام العلوم، وبعضها بحث عن صفات الأجسام وخواصها وكيفية استحالتها وتغيّرها، وهو شبيه بنظر الأطباء، إلاّ أن الطبيب ينظر في بدن الانسان على الخصوص من حيث يمرض ويصح، أما بعض الطبيعيات هذا فينظر في جميع الأجسام من حيث تتغير وتتحرك، ولكن للطب فضل عليه، وهو الحاجة إلى الطب، وأما علوم الطبيعيات فلا حاجة إليها[١٥٦].

حتى «علم الكلام» تهيبوه وحاولوا انتقاصه بحجة أنه «حاصل ما يشتمل عليه من الأدلة التي يُنتفع بها... فالقرآن والأخبار مشتملة عليه وما خرج عنها فهو إما مجادلة مذمومة وهي من البدع، وإما مشاغبة بالتعلق بمناقضات الفرق لها وتطويل بنقل المقالات التي أكثرها ترهات وهذيانات تزدريها الطباع وتمجّها الأسماع»[١٥٧]. وهكذا وُضع الكتاب لرفض العلوم العقلانية البرهانية والعلوم الطبيعية منها بخاصة (لا حاجة إليها)، أو لتسفيه القائلين بها والعاملين عليها لأنهم «كافرون» ومصدر كفرهم «سماعهم أساميّ هائلة كسقراط وبُقراط وأفلاطون وأرسطاطاليس وأمثالهم» و «إطنابهم في وصف

---

(١٥٥) أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، تهافت الفلاسفة، تحقيق موريس بويج مع مقدمة لماجد فخري (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٢)، ص ٢٧ - ٢٩.

(١٥٦) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ١، ص ٢٨ - ٢٩.

(١٥٧) المصدر نفسه.

عقولهم وحسن أصولهم ودقة علومهم الهندسية والمنطقية والطبيعية والإلهية». نعم لقد تأذّن الغزالي ونظراؤه من النقليين في استعمال «العقل» مصدراً من مصادر المعرفة، وطالبوا بالجمع بين العلوم العقلية والعلوم النقلية (الشرعية) لأن «العلوم العقلية كالأغذية والعلوم الشرعية كالأدوية والشخص المريض يستضر بالغذاء متى فاته الدواء» و «من ظن أن العلوم العقلية مناقضة للعلوم الدينية فظنه صادر عن عمى بصيرته»[١٥٨]، ولكن استعمال العقل هنا يقع بمعنى اصطلاحي محدد لمفهوم العقل نفسه، فالعقل هو ما كشف عن معرفة الله ومعرفة أوامره ونواهيه، والعقل هو ما اتّخذ وسيلة لفهم ما جاء به القرآن والشرع «وبه يفارق الإنسان سائر البهائم» وهو «نور يُقذف في القلب» وهو «غريزة بها تتهيأ بعض الحيوانات للعلوم النظرية... فنسبة هذه الغريزة إلى العلوم كنسبة العين إلى الرؤية ونسبة القرآن والشرع إلى هذه الغريزة كنسبة نور الشمس إلى البصر»[١٥٩]. ولقد يبدو أن الذي دفع النقليين إلى تقييد معنى العقل وفعله بهذا القيد الضيق هو خوفهم من أن يسيء الأخذ بالمعنى البرهاني للعقل إلى «المعجزة» التي هي أساس النبوات. وقد قادهم هذا الخوف إلى هدم ركن مكين من أركان الفكر العلمي البرهاني برفضهم «السببية» في إدراك علل حدوثات الكون والطبيعة وذلك بنفي الاقتران «بين ما يُعتقد في العادة سبباً وما يعتقد مسبباً»، مجادلين في أنه «ليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر، ولا نفيه متضمن لنفي الآخر، فليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر، ولا من ضرورة عدم أحدهما عدم الآخر، مثل الري والشرب... والشبع والأكل، والاحتراق ولقاء النار، والنور وطلوع الشمس، والموت وجزّ الرقبة، والشفاء وشرب الدواء، وإسهال البطن واستعمال المسهل، وهلم جرّا، إلى كل المشاهدات من المقترنات في الطب والنجوم والصناعات والحرف، وإن اقترانها لما سبق من تقدير الله سبحانه يخلقها على التساوق، لا لكونه ضرورياً في نفسه، غير قابل للفرق، بل في المقدور خلق الشبع دون الأكل، وخلق الموت دون جز الرقبة، وإدامة الحياة مع جز الرقبة، وهلمّ جرّا إلى جميع المقترنات»[١٦٠]. لقد اضطرهم القول برفض السببية إلى ركوب مراكب صعبة وطويلة يعطلون بها فعل العقل ويؤكدون «الإعجاز» علة لوقوع كل شيء بحيث يظل بالضرورة فوق قوة العقل على إدراكه وليس للعقل إلّا قبوله وهذا أمر يجيز القول، مثلاً: «أن يُلقى نبي في النار، فلا يحترق إما بتغيير صفة النار، أو بتغيير صفة النبي فيحدث من الله أو من الملائكة صفة في النار تقصر سخونتها على جسمها بحيث لا تتعداه فتبقى معها سخونتها وتكون على صورة النار وحقيقتها، ولكن لا تتعدى سخونتها وأثرها، أو يحدث في بدن الشخص صفة، ولا يخرجه عن كونه لحماً وعظماً فيدفع أثر النار»[١٦١].

لقد صار النقليون بمنطقهم هذا أخلاقيين ممتازين، ولكنه سلبهم في الوقت ذاته القدرة على إيقاع فعل ايجابي في نظام الحياة ومجرياتها. وقد عبرت هذه النزعة الأخلاقية فيهم عن نفسها بانشغالهم بالجانب الروحي الآخروي من الحياة، وإهمالهم النظر في الطبيعة ونواميسها، وإغفال أمر الصنائع والتجارات والاجتماع الانساني وما يجري مجرى المنافع الدنيوية، فسقطت كل هذه الشؤون من حساباتهم التربوية. ومن يعرض للقضايا التي تعالجها رسائل التربويين الإسلاميين النقليين يجدها تدور في فلك ضيق من المسائل الفقهية

---

(١٥٨) المصدر نفسه، ج ١، ص ١٦.
(١٥٩) المصدر نفسه، ج ١، ص ٩٠.
(١٦٠) الغزالي، تهافت الفلاسفة، ص ١٩٥ - ٢٠٠.
(١٦١) المصدر نفسه.

المتعلقة بتعليم الأطفال وموجبات ذلك على الوجه الشرعي. فابن سحنون (٢٠٢ - ٢٥٦هـ) صاحب ثاني أقدم رسالة تعليمية بعد رسالة الإمام أبي حنيفة (٨٠ - ١٥٠هـ)، يدير رسالته كتاب آداب المعلمين على المسائل التالية:

١ - ما جاء في تعليم القرآن العزيز.
٢ - ما جاء في العدل بين الصبيان.
٣ - باب ما يُكرَه محوه من ذكر الله تعالى، وما ينبغي أن يُفعل من ذلك.
٤ - ما جاء في الأدب وما يجوز من ذلك وما لا يجوز.
٥ - ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم.
٦ - ما جاء في القضاء في عطية العيد.
٧ - ما ينبغي أن يخلي الصبيان فيه.
٨ - ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان.
٩ - ما يجب في إجازة المعلم ومتى تجب.
١٠ - ما جاء في اجازة المصحف وكتب الفقه وما شابهها.

وابن حَجَر الهيثمي (٩١٩ - ٩٧٤هـ) يناقش في تحرير المقال قضايا مناظرة لما ناقشه ابن سحنون:

١ - الأحاديث الدالة على شرف القرآن.
٢ - فضائل معلم القرآن وتعلمه.
٣ - الأحاديث الدالة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن والرقية به ونحوهما.
٤ - الأحاديث الدالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن.
٥ - اختلاف العلماء في الأخذ بالأحاديث السابقة.
٦ - في تحذير المعلم من نظر المُرْد الذين يعلمهم، وفي بيان نظر المعلم إلى الأمرد لحاجة التعليم من غير شهوة ولا خوف فتنة.
٧ - أسئلة وأجوبة حول ادارة وقف الكتاب والتصرف في معلوم التلاميذ من الواقف.

إن تقارب الطروحات المبثوثة بين رسالتي ابن سحنون وابن حجر وما بينهما من الرسائل التربوية الاسلامية يؤكد أن سبعة قرون بين العصرين لم تغير من طريقة النقليين في معالجة المسألة التربوية ولم تخرجهم إلى أفق أرحب من خلال عمل المعلمين.

١ - الطبيعة الانسانية عند النقليين

ينظر النقليون إلى الإنسان نظرة مثنوية واضحة مبسطة، كونه يجمع في ذاته عناصر الخير والشر، وأن سعادته هي في تغليب الخير على الشر في وجوده، وعلى هذا فإن «من جاوز الأربعين ولم يغلب خيره على شره فليتجهز إلى النار»[١٦٢]. ومعنى تغليب الخير على الشر هو تسامي

---

(١٦٢) الغزالي، أيها الولد.

الفرد بذاته لأن الإنسان يُخلق أول ما «يخلق ناقصاً مثل البهيمة ولم يُخلق فيه إلاّ شهوة الغذاء الذي هو محتاج إليه. ثم تظهر فيه شهوة اللعب والزينة، ثم شهوة النكاح على الترتيب، وليس له قوة الصبر البتة، إذ الصبر عبارة عن ثبات جند في مقابلة جند آخر قام القتال بينهما لتضاد مقتضياتهما. وليس في الصبي إلاّ جند الهوى كما في البهائم، ولكن الله تعالى لفضله وسعة جوده أكرم بني آدم ورفع درجتهم عن درجة البهائم»[١٦٣]، ولهذا فإن الإنسان يقف في منزلة وسط بين البهائم التي «سُلطت عليها الشهوات وصارت مسخرة لها فلا باعث لها على الحركة والسكون إلاّ الشهوة»، وبين الملائكة الذين «جرّدوا للشوق إلى حضرة الربوبية والابتهاج بدرجة القرب منها ولم تُسلَّط عليهم شهوة صادرة عنها»[١٦٤]، «فمن استعمل جميع أعضائه وقواه على وجه الاستعانة بها على العلم والعمل فقد تشبه بالملائكة، فحقيق أن يلحق بهم وجدير بأن يسمى ملكاً وربانياً. . . ومن صرف همته إلى اتباع اللذات البدنية يأكل كما تأكل الأنعام فقد انحط إلى حضيض أفق البهائم»[١٦٥].

لقد كانت رؤية النقليين هذه للإنسان تعاني عنتاً شديداً لم يستطيعوا الفكاك منه. فإذا كان الإنسان ذا طبيعة مثنوية بالفطرة، وإذا كان الانسان مندوباً إلى اختيار الخير واجتناب الشر، فلا بد من أن يكون «حراً» في الاختيار ليمارس «القدرة» على اختيار الخير. غير أن النقليين أخذوا بمبدأ الجبر في مسألة الإرادة وقالوا: «إن أفعال الانسان كلها جبرية، وإن العلم إشراق من الله، وإن الإرادة مقيدة بالعلم، وما يجري في عالم الشهادة مقابل لما يجري في عالم الملكوت، ففي عالم الشهادة ينبعث العلم من القلب فيحرك الإرادة، ثم تحرك الإرادة القدرة، ثم تولد القدرة الحركة، أما في عالم الملكوت فإن إرادة الله، وهي عين علمه، تحرك قدرته، وقدرته تحرك يمينه، ويمينه تحرك قلمه، فيخط هذا القلم الإلهي في قلب الإنسان علماً يحرك إرادته»[١٦٦].

وحاول الغزالي أن يلطّف من هذا العنت بتقسيم أفعال الإنسان أقساماً ثلاثة:

١ ـ الفعل الطبيعي ومثاله غرق الإنسان في الماء إذا وقف عليه.
٢ ـ الفعل الإرادي ومثاله التنفس بالرئة والحنجرة.
٣ ـ الفعل الاختياري ومثاله الكتابة بالأصابع.

ولكنه في النهاية رد كل شيء إلى الجبر، فقال إن الفعل الاختياري هو «مظنة سوء»، «وهو الذي يقال فيه إن الإنسان إن شاء فعل وإن شاء لم يفعل، وتارة يشاء وتارة لا يشاء، فظن بعضهم أن هذا الفعل راجع إلى الإنسان لا إلى غيره». وفي حقيقة الأمر، ليس هناك اختيار لأن الكتابة نوع من العلم، وعلى هذا فإن فعل الكتابة نجم عن علم الكتابة وهذا «لطف من الألطاف الإلهية أو نور يقذفه الله في الصدر فإذا صحّ ذلك كانت الأفعال المسماة اختيارية ناشئة عن أسباب زائدة على الذات، وكان الإنسان في النهاية مجبوراً عليها»[١٦٧].

كان منطقياً أن يمتد منطق الجبر عند النقليين من نظرتهم إلى الإنسان إلى مفهومهم عن

---

(١٦٣) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ٤، ص ٦٢.
(١٦٤) المصدر نفسه.
(١٦٥) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٩.
(١٦٦) صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص ٣٥٨.
(١٦٧) المصدر نفسه، ص ٣٥٦.

«المعرفة» فيتكامل الإنسان في إطار نظري واحد، وهذا ما وقع فعلاً، فأصبحت المعرفة عندهم مرتهنة بمعرفة الله ومحبته لأن «الفعلْ الخاص الذي خُلق القلب من أجله هو العلم والحكمة والمعرفة وحب الله تعالى وعبادته والتلذذ بذكره وإيثاره على كل شهوة سواه والاستعانة بجميع الشهوات والإغضاء عليه»(١٦٨).

وإذا كانت المعرفة هي معرفة الله تعالى ومحبته، فإن الله هو مصدر المعرفة، والمعرفة تفيض من الله على الإنسان كما «يفيض نور الشمس على الحائط فيعكسه الحائط على المرآة وينار دون أن تفقد الشمس شيئاً من مادة تركيبها». وهذا النور المعرفي الذي يفيض على الإنسانَ «هو مفتاح المعارف، فمن ظن أن الكشف موقوف على الأدلة المحررة فقد ضيّق رحمة الله الواسعة، ولما سئل رسول الله ﷺ عن الشرح ومعناه في قوله تعالى: فمن يرد الله أن يهديه يشرح صدره للإسلام، قال: هو نور يقذفه الله تعالى في القلب، فقيل: وما علامته؟ فقال: التجافي عن دار الغرور، والإنابة إلى دار الخلود، وهو الذي قال فيه ﷺ إن الله تعالى خلق الخلق في ظلمة ثم رش عليهم من نوره. . . فمن ذلك النور ينبغي أن يطلب الكشف، وذلك النور ينبجس من الجود الإلّهي في بعض الأحايين، ويجب الترصد له، كما قال عليه السلام: إن لربكم في أيام دهركم نفحات، ألا فتعرضوا لها»(١٦٩). وفي الحق، إن الله تعالى لا يترك الإنسان سدى وهو قد جعل قلب الإنسان «مستعداً لأن تنجلي فيه حقيقة الحق في الأشياء كلها»(١٧٠). وعلى هذا، فإن الجاهل بالحق إنما يحجب الحق عنه ما وقع له من حب الدنيا والشهوات والأموال والعلائق المتعددة التي «هي كالحجاب المسدل الحائل بين مرآة القلب وبين اللوح المحفوظ الذي هو منقوش بجميع ما قضى الله به إلى يوم القيامة. وتجلّي حقائق العلوم من مرآة اللوح في مرآة القلب يضاهي انطباع صورة من مرآة في مرآة تقابلها، والحجاب بين المرآتين تارة يُزال باليد، وأخرى يزول بهبوب الرياح تحركه، وكذلك قد تهب رياح الألطاف، وتنكشف الحجب عن أعين القلوب، فينجلي فيها بعض ما هو مسطور في اللوح المحفوظ»(١٧١).

ولكن ما دور العقل في تحقق المعرفة والذي يقول فيه الغزالي: «اعلم أن العقل لن يهتدي إلّا بالشرع والشرع لم يتبين إلا بالعقل، فالعقل كالأس والشرع كالبناء، ولن يغني أُس ما لم يكن بناء، ولن يثبت بناء ما لم يكن أس»، وإن «المعرض عن العقل مكتفياً بنور القرآن مثاله المتعرض لنور الشمس مغمضاً الأجفان، فلا فرق بينه وبين العميان، فالعقل مع الشرع نور على نور»(١٧٢). العقل هنا هو القدرة على «فهم» ما أمر به الله وتقدير الصنعة الإلّهية المتجلية في وجوه الوجود المتعددة، والعقل يعني في ما يعنيه وعي تجارب الإنسان على هذه الأرض لغرض الاستبصار والاستعبار، لا غير. أما الحقائق الأبدية والنواميس الطبيعية والبحث في الكيفية والكمية والماهية؛ فيجب الامتناع عنها، كما يقول الغزالي، لأنها مما لا تتّسع له القوى البشرية(١٧٣)، وهي لا تُدرَك بطريق النظر العقلي، بل تُنال بطريق آخر هو طريق الكشف الباطني. وكما أسقط الغزالي «السببية» في

---

(١٦٨) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ٣، ص ٦٢.

(١٦٩) أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق جميل صليبا وكامل عياد (بيروت: دار الأندلس، ١٩٦٧)، ص ٦٥ - ٦٦.

(١٧٠) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ٣، ص ١٧ - ١٨.

(١٧١) المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٧ - ١٨.

(١٧٢) صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص٣٥٣.

(١٧٣) الغزالي، تهافت الفلاسفة، ص ١٢١ - ١٢٢.

تفسير حدوثات الكون والطبيعة، فإنه أسقط «البرهان العقلي» من عملية إثبات الحق، وقال إن ذلك، أي تحقق الحق، مرهون بموافقته الكتاب والسنّة. كذلك أسقط الغزالي الإرادة الانسانية في اكتساب العلوم لأن العلوم «تحصل» في القلب وتختلف أحوال حصولها، «فتارة تهجم على القلب كأنه ألقي فيه من جهة زوال الحجاب فإن ذلك ليس باختيار العبد»، لأن «العلم إنما يحصل في قلوبنا بواسطة الملائكة» ولا يقع ذلك للإنسان إلا «بمجاهدة النفس ومحو الصفات المذمومة وقطع العلائق والإقبال بكنه الهمة على الله تعالى»(١٧٤). إن هذه المعرفة المتحققة بالكشف الباطني عن طريق مجاهدة النفس هي سبيل الوصول إلى المرتبة العليا من الإيمان، إذ إن «اليقين ثلاث مراتب: الأولى، إيمان العوام، والثانية، إيمان المتكلمين وهو ممزوج بنوع من الاستدلال ودرجته قريبة من درجة إيمان العوام، والثالثة، إيمان العارفين الذين يشهدون الحق دون حجاب»(١٧٥).

إذا كان النهج البياني الذي اتّبعه النقليون قد ضيّق معنى العلم عندهم وربط المعرفة بالغيب وجعلها «نوراً يقذف في القلب»، فإنه من الناحية الثانية، هداهم إلى استنباطات لطيفة في مسألتي التربية والتعليم، فميّزوا بينهما تمييزاً دقيقاً، وتبيّن لهم أن الأولى أكبر من الثاني، وعلى هذا ألحّ الغزالي على أن تربية الصبيان تبدأ قبل تعليمهم بزمن طويل وأن «على ولي الأمر أن يراقب الطفل من أول أمره، فلا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، وينبغي أن يحسن مراقبته فتيّاً وأن يقوّي فيه خلق الحياء عند ظهوره، وأن يعلمه الطريق المستقيم في تناول الطعام والمشاركة فيه»(١٧٦). وزاد الغزالي هذا المعنى توضيحاً حين شبه «معنى التربية» بـ«فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه»(١٧٧). وأكّد ابن سحنون حسن اختيار المعلمين للصبيان كشرط أساسي من شروط التربية السليمة مسترشداً إلى ذلك بقول كبار معلميه: «لا تعلّموا أولادكم إلا عند الرجل الحسن الدين... فدين الصبي على دين معلمه»(١٧٨). ومن هذا الوعي المبكر للفرق بين التربية والتعليم تنبّه النقليون لجملة حقائق تربوية مهمة قدر لها أن تكون من عناصر التكوين الأساسية للنظرية التربوية الإسلامية في ما بعد. فقد وعوا، مثلاً، أن التعلّم قدرة وطاقة «ولا يكتسب المتعلم شيئاً لا يفهمه»(١٧٩). ولهذا اشترطوا الابتداء مع المتعلم بما يكون أقرب إلى فهمه و«أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله»(١٨٠). وإذا «سلك الطالب في التحصيل فوق ما يقتضيه حاله أو تحمله طاقته، وخاف الشيخ ضجره، أوصاه بالرفق بنفسه»(١٨١). وأوجبوا على المعلم أن يميّز المتعلم اللامع من زميله القاصر فلا يلقي إلى الثاني إلا ««الجلي» اللائق به، ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً

---

(١٧٤) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ٣، ص ١٧ ـ ١٨.

(١٧٥) المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٦.

(١٧٦) المصدر نفسه.

(١٧٧) الغزالي، أيها الولد.

(١٧٨) أبو عبد الله محمد بن عبد السلام بن سحنون، آداب المعلمين، صُدِّرت بترجمة حسنة للكاتب بقلم حسن حسني عبد الوهاب؛ مراجعة وتعليق محمد العروسي المطوي (تونس: دار الكتب الشرقية، ١٩٧٢)، ص ٦٦.

(١٧٩) الطوسي، آداب المتعلمين.

(١٨٠) الغزالي، إحياء علوم الدين.

(١٨١) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.

هو يدّخر عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في «الجلي» ويشوش عليه قلبه»[182]. وتأكيداً لوعيهم هذه العلاقة بين الامكانيات العقلية للمتعلم وما يقدم له من المادة العلمية، ذكر ابن جماعة المعلمين بضرورة تبسيط كلامهم وتفصيله ليفهم عنهم المتعلمون وذلك أسوة برسول الله، وكان: «كلامه مفصلاً يفهمه من يسمعه وأنه كان إذا تكلّم كلمة أعادها ثلاثاً لتُفهَم، وإذا فرغ من مسألة سكت قليلاً حتى يتكلم من في نفسه حاجة للكلام»[183].

أما في مراحل التعليم المتقدمة، فقد طالبوا بتغيير طريقة التعليم لتتلاءم مع النمو المتحقق في القدرات العقلية للمتعلم نفسه وذلك بالانتقال بطريقة التعليم من التلقين والمحاضرة إلى «المناظرة»، وهي تقوم على المطارحة ومبادلة الرأي والمناقشة لأن «فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار لأن فيها تكراراً مع زيادة. قيل مطارحة ساعة خير من تكرار شهر»[184].

ولم تكن «الزيادة» وحدها المبرر للأخذ بطريقة المطارحة والمناظرة في التعليم، بل إنهم وجدوا في هذا الفن من فنون التعليم وسيلة مثلى لتطوير شخصية المتعلم وتعويده الموضوعية واحترام الحقيقة. قال الشيخ الطوسي: «ولا بد لطالب العلم من المطارحة والمناظرة، فينبغي أن يكون بالإنصاف والتأنّي والتأمل فيحترز عن الشغب والغضب، فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يحصل بالتأمل والإنصاف ولا يحصل ذلك بالغضب والشغب والمشقة». ويضيف ابن جماعة إلى هذا رأيه فيقول: «إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهمه تلطف في إعادته له. والمعنيّ بطرح المسائل أن الطالب ربما استحيا من قول لم يفهم إما لرفع كلفة الإعادة عن الشيخ أو لضيق الوقت أو حياءاً من الحاضرين، أو كيلا تتأخر قراءتهم بسببه. ولذلك قيل لا ينبغي للشيخ أن يقول للطالب هل فهمت؟ إلاّ إذا أمن من قوله نعم قبل أن يفهم، فإن لم يأمن من كذبه لحياء أو غيره فلا يسأله لأنه ربما وقع في الكذب بقوله نعم لما قدمناه من الأسباب».

ويمثّل فهمهم الخاص للعقوبة التربوية شمولية نظرهم التربوي، فقد رفضوا أن تتجاوز هذه العقوبة حدود وظيفتها التقويمية لسلوك المتعلم، وحذروا من جعلها أداة تخريب شخصية الطفل وامتهان إحساسه بعزة نفسه، وعلى هذا أجاز الغزالي للمعلم «زجر المتعلم عن سوء الأخلاق» ولكن «بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجراة على الهجوم ويهيج الحرص على الأضرار»[185]. ومن هذا المنطلق رتب ابن جماعة كيفية تنفيذ العقاب على أربع درجات. فإذا صدر من التلميذ «ما لا يليق من ارتكاب محرم أو مكروه أو ما يؤدي إلى فساد حال أو ترك اشتغال أو إساءة أدب في حق الشيخ أو غيره، أو كثرة كلام بغير توجيه أو فائدة أو حرص على كثرة الكلام أو معاشرة من لا تليق عشرته، أو غير ذلك»، اتخذ المعلم الاجراءات التالية:

١ ـ عرض بالنهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرّض به ولا معين له.

---

(١٨٢) الغزالي، المصدر نفسه.
(١٨٣) ابن جماعة، المصدر نفسه.
(١٨٤) الطوسي، آداب المتعلمين.
(١٨٥) الغزالي، إحياء علوم الدين.

٢ ـ فإن لم ينته نهاه عن ذلك سرّاً، ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها.

٣ ـ فإن لم ينته نهاه عن ذلك جهراً ويغلظ القول عليه إن اقتضاه الحال، لينزجر هو وغيره ويتأدب كل سامع.

٤ ـ فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما إذا خاف على بعض رفقائه وأصحابه من الطلبة موافقته[١٨٦].

وبالمعيار نفسه نظر النقليون إلى قيمة اللعب في النشأة السليمة للطفل، فطالب الغزالي بأن «يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا ينصبّ في اللعب». كذلك حذّر الغزالي من أن «منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعلّم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغّص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه»[١٨٧]. و «حكي عن معيقب بن أبي الأزهر، أحد علماء القيروان في عصر سحنون وابنه، أن سأله أبو القاسم عبد الله بن محمد: كيف حال صبيانكم في الكتاب؟ فأجاب معيقب: ولع باللعب كثير. فقال أبو القاسم: إن لم يكونوا كذلك فعلّق عليهم التمائم. يريد أنه لا يكسر الأطفال عن اللعب إلّا المرض»[١٨٨].

كذلك تميّز التربويون النقليون بحرص كبير على العدل بين الأطفال في التعليم تأسّياً بقول الرسول عليه السلام: «أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين»[١٨٩]. ولهذا كان ابن جماعة يحذر المعلمين من الجهر بالمفاضلة بين الأطفال عندما يتساوون في الصفات: «من علم أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة»، لأن المفاضلة بغير وجه حق «ربما أوحشت منهم الصدر ونفرت القلب». ولكن «إذا كان بعضهم أكثر تحصيلاً أو أبلغ اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهر المعلم إكرامه لتلك الأسباب، فلا بأس بذلك لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات» عند الآخرين[١٩٠].

* * *

أما التعليم عند النقليين فقد كان صنعة من الصنائع «تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم»[١٩١]. وكان أهم ما عنوا بتعليمه ـ بخاصة في المراحل المبكرة ـ هو القرآن الكريم والخط والشعر وعلوم اللغة وعلوم الدين. ولم يكن تعليمهم القرآن من حيث هو موضع خلاف بينهم، ذلك أن تعليمه، كما يقول ابن خلدون في المقدمة، هو «شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات، وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد

---

(١٨٦) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.
(١٨٧) الغزالي، المصدر نفسه.
(١٨٨) ابن سحنون، آداب المعلمين، ص ٥٤.
(١٨٩) المصدر نفسه، ص ٨١.
(١٩٠) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.
(١٩١) ابن عبدون مقتبَساً في كتاب: شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، ص ١٧٤.

رسوخاً، وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات»[192]. غير أنهم اختلفوا اختلافاً شديداً في متى ينبغي أن يؤخذ الأطفال بتعلّم القرآن؟ هل يبتدىء به التعليم؟ أم يسبقه تعلم اللغة والشعر والحساب باعتبارها أدوات إلى فهم هذا الكتاب العزيز؟ فأما أهل المشرق وشمال افريقيا فقد نظروا إلى الأمر نظرة أخلاقية صرفة، فكانوا يبدأون بتعليم القرآن في مراحل العمر الأولى ايثاراً للتبرك والثواب و «خشية ما يعرض للولد في جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم، فيفوته القرآن لأنه ما دام في الحجر منقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ وانحلّ من ربقة القهر فربما عصفت به رياح الشبيبة فألقته بساحل البطالة، فيغتنمون في زمان الحجر وربقة الحكم تحصيل القرآن لئلا يذهب خلواً منه»[193]. وتوخياً لهذه الغاية الأخلاقية كان بعض المشارقة يتحرجون حتى من الجمع بين تعليم القرآن وتعليم الخط لأن «لتعليم الخط عندهم قانوناً ومعلمين له على انفراد كما تتعلم سائر الصنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان». أما أهل الأندلس «فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، إلّا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسه ومنبع الدين والعلوم، جعلوه أصلاً في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب. ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر»[194]. وقد شجب الصوفي الكبير القاضي أبو بكر بن العربي الطريقة الأولى ـ طريقة أهل المشرق ـ لأن الصبي «يؤخذ بكتاب الله في أول أمره يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهم عليه»، وطالب بوجود تقديم تعليم اللغة والشعر على تعليم القرآن «لأن الشعر ديوان العرب وتقديمه وتقديم العربية في التعليم» يمنعان من فساد اللغة، ومتى سلمت لغة الطفل يتيسر عليه الانتقال إلى درس القرآن. لقد كان تعليل ابن العربي موقفه هذا مهماً أهمية خاصة لأن تعليم القرآن قبل نضج المَلَكة اللغوية يؤدي إلى «تعليم الحروف لا الحدود»، والمراد من تعليم القرآن هو تعلم «حدوده لا حروفه»، ومن تعلم الحروف وحدها فقد ضيع الحدود[195].

٢ ـ حيث امتاز النقليون وتميّزوا

أجمع النقليون على أن طلب العلم «فريضة» على كل مسلم ومسلمة، ولكنهم تفرقوا في رسم حدود هذه الفريضة وتعيين موقعها بين الفرائض الأخرى، فقصرها بعضهم على تعلم القرآن الكريم، كما فعل القابسي وابن حَجَر الهيثمي: «العلم هو العلم بالقرآن»، «آل القرآن آل الله»، «حملة القرآن أولياء الله، فمن عاداهم فقد عادى الله، ومن والاهم فقد والى الله»[196]. وذهب

---

(١٩٢) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون.

(١٩٣) المصدر نفسه.

(١٩٤) المصدر نفسه.

(١٩٥) لمتابعة تعدّد المواقف واختلافها من تعليم القرآن بين النقليين، انظر: ابن سحنون، آداب المعلمين، ص ١٤٠ ـ ١٤٩.

(١٩٦) ابن حجر الهيثمي، «تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال،» في: العطار، رسائل التربويين الاسلاميين.

آخرون إلى أن المراد بـالعلم هو «الفقـه»: «مجلس فقه خير من عبادة ستين سنة»[197]. وقـالت فئة ثالثة إن المراد بالعلم ما أوصل العبـد إلى مرضاة الله في الآخرة: «علم الحـال الموصـل للنفع في المآل»[198]. ولكنهم جميعاً تعاملوا مع العلم تعاملاً فقهيـاً حرفيـاً حتى إنهم طبقوا عليـه المفاهيم الفقهية الاصطلاحية مثل فـرض العين وفـرض الكفايـة والفعل والـترك والاعتقاد، كـما فعل الغـزالي في شرحه «علم المعـاملة». وفي كل هـذا أهملوا الـوظيفـة الاجتـماعيـة للعلم حتى في الحدود الفقهية التي رسموها له، وكان جلهم على القول بأن غرض الانسـان من طلب العلم هو «طلب رضاء الله وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال، وإحياء الدين وإبقاء الإسلام بالأمر بـالمعروف والنهي عن المنكر من نفسه ومتعلقاته ومن الغير بقدر الإمكان، وينبغي لطالب العلم أن يصبر في المشاق ويجتهد بقدر الوسع فلا يصرف عمره في الدنيا الحقيرة ولا يذل نفسه بالطمع ويحترز عن التكبر»[199].

وبهذا ارتبط طلب العلم بالغرض الديني الأخروي باستثناء ما ميّز به الإمـام أبو حنيفـة (٨٠ ـ ١٥٠هـ) نفسه بين الفقهاء بتأكيده الجانب الاجتماعي من هذه الفريضة المقررة مضافـاً إلى جانبها الاعتقادي. أجمل أبو حنيفة موقفه من التربية في رسالته العـالم والمتعلم التي وجهها إلى أحد تلاميذه «أبي مقاتل»[200]. يستعمل أبو حنيفة كلمة «العلم» بمعنى «النظريـة»، وكلمة «العمل» بمعنى «التطبيق»، ولهذا يرفض القول بإمكانية العمل من دون العلم: «إعلم أن العمل تبع للعلم كما أن الأعضاء تبع للبصر، فـالعلم مع العمـل اليسير أنفـع من الجهل مـع العمل الكثير». وعلى هذه المقدمة بنى أبو حنيفة نتيجتين مهمتين: الأولى، أن الوعي الجيـد للنظريـة (العلم) يؤدي بالضرورة إلى «الرأي»، والرأي يقود إلى اتخاذ «موقف» مما يقع في المجتمع، ولا مجال للحيـاد إزاءه لأن الحياد هنا هو الاسم الآخر لـ «الجهالة»، وذلك لعلل ثلاث: أولاها «لأنك لا تعـرف الخطأ من الصواب... والثـانية عسى أن ينـزل بك من الشبهـة ما نـزل بغيرك ولا تـدري ما المخـرج منها... والثـالثة لا تـدري من تحب في الله ومن تبغض فيه لأنـك لا تدري المخـطىء من المصيب»... أما النتيجـة الثانية، فهي أن «الرأي» يقود إلى التجديد في فهم المشاكل الاجتـماعية، فـإذا قيل لـك: «ألا يسعك ما وسع أصحاب النبي؟ قل لهم بل يسعني ما وسعهم لو كنت بمنـزلتهم... وليس بحضرتي مثل الـذي كـان بحضرتهم». بهذا يُـدخِل أبـو حنيفة «الـزمان» كعنصر من عنـاصر تكوين الفكـر التربـوي ليجعل التربية برمتها مسخرة لتحسين الوضـع الانساني الـذي يجد المسلمـون أنفسهم فيه من زمن إلى زمن. وهو يؤكد ضرورة الـوحدة الاجتـماعية من خـلال التعليم لأن «الله عز وجـل إنما بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرقـة وليزيـد الألفة، ولم يبعثـه ليفرق الكلمـة ويحرش[201] المسلمـين بعضهم على بعض»، «فلا تكفّر أحداً من أهل القبلة بذنب ولا تنفِ أحداً من الإيمان».

وتدعيماً لمبدأ الوحدة الاجتماعية، يذكّر أبو حنيفة طلابـه بأن الـدين واحد والاختـلاف يقع في الشرائع فقط، لأن «رسل الله لم يكونوا على أديان مختلفة، ولم يكن كل رسول منهم يأمر قومه بترك

---

(١٩٧) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.

(١٩٨) الطوسي، آداب المتعلمين.

(١٩٩) المصدر نفسه.

(٢٠٠) انظر تحقيق الرسالة في: رضوان السيد، «أبو حنيفة والمنهج التربوي الاسلامي،» الفكر العربي، السنة ٣، العدد ٢١ (أيار/ مايو ـ تموز/ يوليو ١٩٨١)، ص ٩ ـ ٢٧.

(٢٠١) يبدو أن المراد «يحرض» وليس يحرش، ولا ريب أن هناك تصحيفاً في النص.

دين الرسول الذي كان قبله، لأن دينهم كان واحداً، وكان كل رسول يدعو إلى شريعة نفسه وينهى عن شريعة الرسول الذي كان قبله لأن شرائعهم كثيرة مختلفة». لقد بنى أبو حنيفة رأيه هذا تأسيساً على قول الله تعالى: ﴿شرع لكم من الدين ما وصّى به نوحاً والذي أوحينا إليك وما وصّينا به ابراهيم وموسى وعيسى أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه﴾[٢٠٢]. ودفعه هذا الحس القوي بالمسؤولية الاجتماعية إلى التيسير على الناس في فقه الدين فحصره في «التصديق» الذي جعله قريناً لـ «الإيمان»، أما تعدد التواصيف للإيمان مثل «المعرفة واليقين والإقرار والإسلام»، فليس شيئاً «غير أسماء مختلفة ومعناها واحد هو الإيمان... كالرجل يقال له يا انسان ويا رجل ويا فلان، وإنما يعني القائل بها واحداً وقد دعاه بأسماء مختلفة».

من هذا يتقدم أبو حنيفة خطوة أخرى لإبراز الفريضة الاجتماعية في طلب العلم، فيؤكد أن الغرض من طلب العلم، اجتماعياً، هو أمران: ١ ـ تبليغ العلم، و٢ ـ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وتبليغ العلم يعني «التعليم» ومن نفر للعلم صار واجباً عليه أن يعلم غيره من المسلمين لأن «من كتم علماً عن أهله ألجمه الله بلجام من نار يوم القيامة»، ذلك أنه بالعلم فقط يميز الناس بين الخطأ والصواب وتقوم الحجة عليهم. ولا يقل أهمية عن التعليم في واجبات العلماء الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ولم يغفل أبو حنيفة الاعتبار الاقتصادي فأكد ضرورة العمل والكسب الحلال مذكراً بأن الأنبياء كانوا يكسبون رزقهم بكدحهم، «فآدم كان زرّاعاً وإدريس كان خياطاً ونوح كان نجاراً وابراهيم كان بزازاً وموسى كان أجيراً لشعيب». وبهذا كان أبو حنيفة يفند دعاوى الذين كانوا يقولون بالتكسب توكلاً على الله من دون عمل «لأن العمل مُلهٍ عن ذكر الله». أما وقت طلب العلم فهو «عنفوان الشباب ووقت فراغ القلب والخاطر»، ولهذا طالب أبو حنيفة شداة العلم بتأجيل الزواج إلى ما بعد اكتساب العلم ورسوخ القدم. ولا يمنع طلب العلم من السعي في طلب الرزق، ورأى أبو حنيفة أن اكتساب المال يعصم العالِم من الحاجة إلى ذوي المال والسلطان، وبذا يضمن حريته ويحفظ تقواه ليتفرغ للواجب الأكبر... تبصير العامة والجمهور بحقائق الدين والاجتماع، ونهى أهل العلم عن «مخالطة التجار والوجهاء ورجال الديوان فإنهم يسيئون الظن بك ويعتقدون ميلك إلى أخذ الرشوة منهم». فإذا اضطر العالم إلى لقائهم فعليه أن يصرّ على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أيّاً كانت الظروف لأن «الله معينك وناصرك وناصر الدين، فإذا فعلت ذلك مرة هابوك ولم يتجاسر أحد على إظهار البدعة في الدين».

لقد كان هذا التأكيد للحس الاجتماعي في التربية فتحاً جديداً حقاً في الفكر التربوي العربي الاسلامي، ولعل هذا هو ما جعل أبا حنيفة، رحمه الله، يدخله في باب «الفقه الأكبر»، فقه الأصول العامة للدين والحياة بقبالة «الفقه الأصغر»، فقه الفروع الذي شغل به، غير أبي حنيفة، خلق كثير.

* * *

وراء ما ذهب إليه أبو حنيفة، كان انشغال النقليين منصباً على قضايا تربوية أقل

---

(٢٠٢) القرآن الكريم، «سورة الشورى،» الآية ١٣.

طموحاً من الناحية الاجتماعية ولكنها جوهرية في ما يتعلق بالعملية التربوية، وسنقف عند ثلاث منها، هي:

أ ـ طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم كما يقررها ابن سحنون والقابسي.

ب ـ مفهوم المسؤولية المهنية في التربية كما يحدّدها ابن حَجَر الهيثمي.

ج ـ صورة المعلم والمتعلم كما يرسمها الغزالي والطوسي.

أ ـ طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم كما يقررها ابن سحنون والقابسي

يبني ابن سحنون والقابسي هذه العلاقة على أمرين: الرفق بالأطفال والعدل بينهم. أما الرفق فقد أمر به رسول الله: «اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً فرفق بهم فيه فارفق به»، «إن الله يحب الرفق في الأمر كله وإنما يرحم الله من عباده الرحماء»[203]. وكان لهم فهم جميل للمراد بالرفق في معاملة الأطفال لأن الميل فيه إلى الإفراط أو التفريط يكون نوعاً من الهوى الذي لا يتفق وشروط التربية السليمة. ولهذا فإن القابسي يرى أن المراد بـ «الرفق» هو عدم العبوس في وجه الصبيان لأن المعلم «هو المأخوذ بأدبهم، والناظر في زجرهم عما لا يصلح لهم، والقائم بإكراههم على مثل منابعهم، فهو يسوسهم في كل ذلك بما ينفعهم، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم، ولا من رحمته إياهم فإنما هو لهم عوض من آبائهم. فكونه عبوساً أبداً من الفظاظة الممقوتة، ويستأنس الصبيان بها فيجترئون عليه. ولكنه إذا استعملها عند استئهالهم الأدب، صارت دلالة على وقوع الأدب بهم، فلم يأنسوا إليها، فيكون فيها إذا استعملت أدب لهم في بعض الأحايين دون الضرب، وفي بعض الأحايين يوقع الضرب معها بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم، ولكن ينبغي له ألاّ يتبسط إليهم تبسّط الاستئناس في غير تقبض موحش في كل الأحايين، ولا يضاحك أحداً منهم على حال ولا يتبسم في وجهه وإن أرضاه وأرجاه على ما يجب، ولكنه لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسناً»[204].

وأما العدل بين الصبيان فقد وضعوا له أكثر من معنى. أول هذه المعاني المساواة في المعاملة لأن رسول الله حذّر ـ كما سبق ورأينا ـ من التفريق بين أبناء الأغنياء والفقراء في التعليم. وكان من معاني العدل في التعليم عندهم عدم الإسراف في التأديب (الضرب) إلى حد الإيلام: «شرار أمتي معلمو صبيانهم أقلهم رحمة لليتيم وأغلظهم على المسكين»، ولهذا لم يجيزوا للمعلم أن يضرب الطلاب «إلاّ على منافعهم فقط»، كما يقول ابن سحنون. ولم يجيزوا للمعلم ضرب الصبيان في حال غضبه من أمر لا يد لهم فيه. كذلك كان من معاني العدل في التعليم عندهم أن يتم المعلم تعليم طلابه جهد الاستطاعة، «فيعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل والهجاء والخط الحسن والقراءة الحسنة والتوفيق والترتيل، يُلزمه ذلك ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحشي من كلام العرب وأخبارها وليس ذلك بواجب عليه»[205]. و «لا يجوز للمعلم أن ينقلهم من

---

(٢٠٣) القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، في: أحمد فؤاد الأهواني، التعليم في رأي القاسمي (القاهرة: [د. ن.]، ١٩٦٨).

(٢٠٤) المصدر نفسه، ص ٩٥ ـ ٩٦.

(٢٠٥) ابن سحنون، آداب المعلمين، ص ١٠١ ـ ١٠٢.

سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها إلاّ أن يسهّل له الآباء» في ذلك[٢٠٦]. كذلك يجب على المعلم لإتمام تعليم الأطفال «أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم، وعدد ركوعها وسجودها والقراءة فيها والتكبير، وكيف الجلوس والاحترام والسلام وما يلزمهم في الصلاة والتشهد والقنوت في الصبح، فإنه من سنّة الصلاة ومن واجب حقها الذي لم يزل رسول الله ﷺ، عليها حتى قبضه الله تعالى»، و «ليتعاهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ويعرّفهم عظمته وجلاله ليكبروا على ذلك»[٢٠٧].

ب ـ مفهوم المسؤولية المهنية في التربية كما يحددها ابن حَجَر الهيثمي

وضع ابن حَجَر الهيثمي رسالته تحرير المقالة في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال رداً على أربعة عشر سؤالاً وجهها إليه معلم من معلمي الكتاتيب، يقول في رواية قصته إنه، أي المعلم، كان «قد ولي القضاء فجلس فيه مدة على عادته من الصيانة والأمانة والعدل في أحكامه والرجوع إلى الله تعالى خشية من عظائم آثامه، ومع ذلك بادر إلى سرعة التنصل منه مع تشديد مستتبيه عليه في بقائه فيه، فلم يرجع لقوله ولا التفت إلى تشديده عليه في عزله لنفسه، بل بادر وعزل نفسه وفرّ بدينه وأمانته إلى الله تعالى وإلى بيته وحرمه مع ضيق الحال وعدم وجدانه لما يكفي به الأهل والعيال». فلما ضاقت عليه الدنيا، التجأ إلى مكتب موقوف عليه وقف يقرىء فيه الأطفال القرآن الكريم ويعلمهم فرائض الدين هرباً إلى الله من مغبة الوقوع في المظالم، ولكنه وجد نفسه مرة أخرى في صراع داخلي شديد مع نفسه حول كيفية إيتائه عمله التعليمي من دون ارتكاب خطيئة أو وقوع في مسيئة للشرع قصدها أم لم يقصدها، فتوجه إلى ابن حَجَر بأربع عشرة مسألة يستوثق بها منه وجوه الصلاح في قيامه بإدارة شؤون المكتب وتعليم الأطفال، والقيمومة على حقوقهم من الوقف الموقوف لهم، ووجه الحق في معاملتهم والاستعانة بهم. أما المسائل التي استوضحها من ابن حَجَر فهي:

ما قولكم رضي الله عنكم وأرضاكم وجعل الجنة منقلبكم ومثواكم:

(١) في مكتب موقوف على عدة أيتام قرر ناظره فقيهاً لقراءتهم وتأديبهم، فهل يلزمه أن يرسل خلف من غاب منهم أو لا؟

(٢) فإن قلتم نعم، فهل يلزمه ذلك من ماله بأن يستأجر من يحضر غائبهم؟ أو من مال الوقف؟

(٣) وهل له أن يرسل بعضهم خلف بعض لإحضار من تغيب وهرب منهم أو لا؟

(٤) وإذا قلتم لا يلزمه الإرسال، فهل يلزمه إعلام الناظر عن الغائب منهم؟

(٥) وإن علم أن إعلامه بذلك لا يحمله على إحضارهم، بل يحمله على إخراجهم وتقرير غيرهم، فهل يخبره أو لا؟

(٦) وهل له ضرب من شرد عنهم أو أخذ شيئاً للغير أو سبّه وعلم الفقيه ذلك منه أو

---

(٢٠٦) المصدر نفسه، ص ١٠٦.

(٢٠٧) المصدر نفسه، ص ١١٠ ـ ١١١.

ظنه فيه بقول مقبول الرواية، فهل له أن يضربه عليه كما ضربه على تعليمه وتأديبه لا سيما إن نطق بفحش من القول؟ أو لا يضربه إلّا على مجرد التعليم؟

(٧) وهل يفترق الحال في ذلك بين المميِّز وغيره والمراهق للبلوغ وغيره ممن لم يراهق أو لا؟ وهل الضرب الجائز له مقدار؟ أو يرجع إلى اجتهاده فيجب الاقتصار على ما ظنه كافياً في الأمر الذي ضرب لأجله، ويتقيد ذلك بعدد وهو بلوغ أدنى حدوده لو بلغ؟

(٨) وهل للأم دخل في الإذن للفقيه في استخدامهم لقضاء حاجة تتعلق بالفقيه أو ببعض الأيتام؟ أم إن القاضي هو الذي يأذن في ذلك؟

(٩) وهل له إلزام حاذقهم بإقراء أو تعليم بليدهم لأن في ذلك مصلحة للحاذق بترسيخه ما حفظه عنده فيأمن من تشتته أو لا؟

(١٠) وهل التصرف في معلوم[٢٠٨] الشاردين للفقيه؟ فيصرفه حتى لنفسه؟ أو للناظر فيصرفه في البقية؟ أو يعيده إلى أصل الوقف؟

(١١) ولو أذن الناظر للفقيه في معلوم من غاب أن يأخذه لنفسه، فهل يعمل الفقيه بهذا الاذن أو لا؟

(١٢) وهل إذا أعطى اليتيم للفقيه شيئاً من طيب أنفسهم عند ختم سورة مثلاً، يجوز قبوله أو لا؟

(١٣) وهل للفقيه أن يقرى بأجرة في الكتاب المذكور زائداً على عدد الأيتام يتيماً أو أكثر بإذن الناظر وعدمه أم لا؟

(١٤) وإذا جعل ولي يتيم غير مقرر للفقيه جعلاً ليسعى في تكميل عدد الأيتام به إذا نقصوا، أو استأجره بأجرة معلومة ليقريه شيئاً معيناً من القرآن، والقصد بذلك ملازمة اليتيم للكتاب حتى يكمل به نقص العدد، فهل ذلك جائز أم لا؟

وغرض هذه المسألة أن الواقف لم يعرف شرطه في ذلك ولا مضت عادة للفقهاء يستقضي بها، بل هو وقف جديد أبهم أمره، والغرض الخلاص من ورطته، لا سيما وهو متعلق بأيتام غالبهم لا ولي له من نحو وصي وقيّم، وقد أشكل الأمر في هذه الأحوال، فتفضلوا ببسط بيانها.

لقد أجاب ابن حجر عن هذه الأسئلة إجابات فقهية دقيقة استنبط بعضها من الأحكام الواضحة، واستخرج الآخر بالقياس، وكانت إجاباته كلها تنبع من مبدأ خلقي واحد هو إيتاء كل ذي حق حقه وعدم الإباحة للمعلم أن يجور على تلاميذه بيده أو لسانه ولا أن يسخرهم في مآرب غير تلك التي جاؤا إليه من أجلها وهي التعليم ومعرفة الفرائض وإحسان قراءة القرآن وفقهه حسب القدرة والاستطاعة. ولم تكن أجوبة ابن حجر أقل شمولاً من

(٢٠٨) المقصود بالمعلوم هو المخصصات المفروضة للطلبة أو أعطياتهم.

أسئلة السائل نفسه، فقد حاول في الإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة أن يستعرض آراء العلماء المعاصرين وأن يقيس فيها على السوابق المأخوذ بها في نظائرها، كل ذلك بدقة وتفصيل. وليس هذا هو ما يعنينا فهو من عمل الفقهاء وقد أدّاه ابن حجر بما يرضي الله وضميره. ولكن الذي يهم المؤرخ هو مسلك المعلم نفسه في استيضاح قضايا كان يمكن أن يكون هو نفسه مرجعاً فيها فيقضي فيها برأيه، ولكنه يستعصم من الزلل اتقاءاً لغضب الله، فيسأل ملحفاً في تفاصيلها أهل الذكر ليطمئن قلبه. وإذا ما استرجعنا أن هذا المعلم بالذات كان قد جلس قبل التعليم للقضاء وهناك أيضاً تعرض لمحاسبة الضمير وخشية الله، تتجلى لنا رفعة المنزلة التي نزلتها مهنة التعليم في قلوب المسلمين الأولين حتى غدت قضية ضميرية من الطبقة الأولى. ولا يُستبعد أن يرجع هذا إلى التقدير العظيم الذي أسنده الإسلام إلى من يتولون تنشئة أبناء الأمة الاسلامية الذين هم امتدادها في المستقبل وعماد هذا المستقبل أيضاً، وهذا شأو غير بعيد مما تفعله النظم التربوية الكبرى في العالم المعاصر حين تضع القوانين المقننة لأخلاقيات المهنة التعليمية codes of ethics، وبيان خطورتها الاجتماعية ضرر الهبوط بها إلى درك الترزق وسلبها جوهرها الأخلاقي العام.

ج - صورة المعلم والمتعلم كما يرسمها الغزالي والطوسي

رفع النقليون «المعلم» مكاناً عالياً حتى عدّه الغزالي نائباً للرسول، عليه السلام، في هداية الأمة، شريطة أن يتحلّى بمحاسن الأخلاق «كالصبر والشكر والتوكل واليقين والسخاوة والقناعة وطمأنينة النفس والحلم والتواضع والعلم والصدق والحياء والوفاء والوقار والسكون والتأني»[٢٠٩]. فإذا تجمعت فيه كل هذه الخصال الحميدة فهو آنئذ «نور من أنوار النبي عليه السلام يصلح الاقتداء به»[٢١٠]. ومن هذا استخلص الغزالي نتيجة مهنية خطيرة وهي «أن من اشتغل بالتعليم فقد تقلّد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً، فليحفظ آدابه ووظائفه».

وتبياناً لهذا الأمر العظيم والخطر الجسيم الذي هو التعليم، فرض الغزالي على المعلم ثماني وظائف هو منتدب للقيام بها إذا أراد حمل الأمانة وأداءها على الوجه الأمثل:

(١) الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه تأسيساً بقول الرسول عليه السلام: «إنما أنا لكم مثل الوالد لولده».

(٢) أن يقتدي بصاحب الشرع، صلوات الله عليه، فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءاً ولا شكوراً، بل يعلم لوجه الله.

(٣) ألا يدع من نصح المعلم شيئاً.

(٤) أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق.

(٥) ألا يقبّح في نفس المتعلم العلوم التي يعلمها غيره من المعلمين.

---

(٢٠٩) الغزالي، أيها الولد.
(٢١٠) المصدر نفسه.

(٦) أن يقتصر بالمعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله.

(٧) أن يُلقي إلى المتعلم القاصر الجليّ اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدّخر عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه.

(٨) أن يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذّب قولَه فعلُه، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد[٢١١].

هذا هو الإطار الأخلاقي الذي رسمه الغزالي للمعلم وهو ينمّ عن القيمة الرفيعة التي وضعها النقليون على عمل المعلمين الأتقياء الذين هم نور من نور النبوة. وبعد كل شيء، فقد كان الرسول المعلم الأول للأمة وإليه ينتسب المعلمون في هذا الاعتبار، وعليهم أن يتخذوه أسوة ومثلاً.

أما «المتعلم» فقد كرّس له نصير الدين الطوسي رسالته آداب المتعلمين، وفيها رسم صورة زاهية لطالب العلم المسلم، من حيث هو طالب للارتقاء بالذات والتسامي بالنفس والظفر بالشرف الانساني، ذلك أن «شرف العلم لا يخفى على أحد إذ العلم هو المختص بالانسانية، لأن جميع الخصال سوى العلم يشترك فيه الانسان وسائر الحيوانات كالشجاعة والقوة والشفقة وغيرها، وبه أظهر الله فضل آدم عليه السلام، على الملائكة وأمرهم بالسجود له». ثم إن العلم «هو الوسيلة للوصول إلى السعادة الأبدية إن وقع العمل على مقتضاه». وعلى هذا، فإن طالب العلم هو كائن مترق غير مقر على نفسه بالقناعة بالجهل. ومن علائم الارتقاء بطلب العلم أن طالبه ينوي بطلبه «رضاء الله وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال، وإحياء الدين وإبقاء الاسلام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر». وإذا كانت هذه النية هي أساس طلب العلم والغاية منه، فعلى المتعلم أن يتيقّن مما يتعلمه «فيختار من كل علم أحسنه وما يحتاج إليه في أمور دينه في الحال، ثم ما يحتاج إليه في المآل»، وعليه «أن يقدم علم التوحيد ويعرف الله تعالى بالدليل». أما اختياره من يدرس على أيديهم، «فينبغي أن يختار الأعلم والأورع والأسن»، فإذا فعل ذلك كان عليه أن «يفوض أمره إلى أستاذه لأن أستاذه قد حصلت له التجارب في ذلك عند التحصيل وعرف ما ينبغي لكل واحد وما يليق بطبيعته». غير أن المتعلم ينبغي ألاّ يترك زمام فكره كله إلى معلمه بل عليه «أن يكون متأملاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم، فإنما تُدرك الدقائق بالتأمل».

وأخيراً، على المتعلم أن يكون عزيز النفس أبيّاً ساعياً في رزقه وفي طلب العلم في وقت معاً، «فلا يطمع في أموال الناس، قال رسول الله: إياك والطمع فإنه فقر حاضر». وليس هناك وقت معين لطلب العلم، فكل الوقت هو مطّلب للعلم، فعليه «أن يكون مستفيداً في كل وقت حتى يحصل له الفضل». إن هذه الصورة التي يصور بها الطوسي طالب العلم تجعله كمن يخرج مجاهداً في سبيل الله، قد شرى نفسه من الله من أجل إعلاء شأن المعرفة وبثّ نورها في أفق الحياة الأعلى لعله يزكّى، وتلك هي مهمة الأنبياء.

---

(٢١١) الغزالي، إحياء علوم الدين.

سادساً: عقلانيون ومجددون

ربط العقلانيون الغاية العليا من العلم والتعلّم بالدين كما فعل أهل النقل، ولكن على نحو آخر. ومع تسليمهم بأن «كل علم وأدب لا يؤدي صاحبه إلى طلب الآخرة ولا يعينه على الوصول إليها، فهو وبال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة»، كما قال اخوان الصفا. فإن ما سعوا إلى بلوغه لم يكن مجرد الإقرار اليقيني بوجود الله تعالى، بل تربية الناس على معرفة «كيف» أن الله هو «علة الموجودات وخالق المخلوقات وفائض الجود ومعطي الوجود ومعدن الفضائل والخيرات وحافظ النظام ومبقي الدوام ومدبر الكل وعالم الغيب والشهادة»[212]. بعبارة أخرى، إنهم أرادوا أن يبطنوا الإيمان بمضمون عقلاني وأن يجعلوا السبيل إلى معرفة الله تبدأ من معرفة الكون و«النظام» الذي يحفظه، وكيف يفيض الله تعالى جوده على الكائنات حيوانها وجمادها، فيرتبها بنواميس ويحدها بسنن ليس لها من مبدل لأنها أداة استنباط المجهول من المعلوم أو قياس الغائب على الشاهد. وكان ما صدروا عنه هنا هو اقتناعهم بانتفاء التناقض بين الدين والعلم لأن ما جاء به رسول الله صلوات الله عليه «موجود جميعاً بالمقاييس العقلية لا يدفعها إلّا من حرم صورة العقل واتحد بصورة الجهل»[213].

إن هذا الضرب من المعرفة العقلانية بالله تعالى لا يضاهيه فرض من جميع الفروض، وليس شيء أنفع منه للعبد في تقربه إلى الله لأنه هو المقصود بقوله عليه السلام: «تعلموا العلم فإن في تعلمه لله خشية وطلبه عبادة ومذاكرته تسبيح والبحث عنه جهاد وتعليمه لمن لا يعلمونه صدقة وبذله لأهله قربة»[214]. العلم بهذا التناول ليس سبيلاً إلى الإيمان وحسب، بل هو سبيل المؤمن الحق إلى إثبات وحدانية الله تعالى بدليل العقل وليس بدليل التسليم، وهو، كما يقول الفارابي، البرهان على أن الله، الموجود الأول «ليس بمادة ولا قوامه في مادة ولا في موضوع أصلاً، بل وجوده خلو من كل مادة ومن كل موضوع، ولا أيضاً له صورة لأن الصورة لا يمكن أن تكون إلّا في مادة، ولو كانت له صورة لكانت مؤتلفة من مادة وصورة، ولو كان كذلك لكان قوامه بجزأيه اللذين منهما ائتلف، ولكان لوجوده سبب، فإن كل واحد من أجزائه سبب لوجود جهته وقد وضعنا أنه سبب أول»[215]. الغاية الدينية، إذاً، ليست موضع نظر عند العقلانيين المسلمين، ولكن السبيل إليها هي التي ميّزتهم من أهل النقل وجعلتهم يسلكون إلى معرفة حقيقة الايمان بالبرهان العقلي لأن هذا، كما يقول ابن رشد، هو ما أمر به الشرع بما دعا إليه من «اعتبار الموجودات بالعقل وتطلّب معرفتها به، فذلك بيّن في غير آية من كتاب الله تبارك وتعالى مثل قوله: «فاعتبروا يا أولي الأبصار»، وهذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي أو القياس الشرعي معاً، ومثل قوله: «أولم ينظروا في ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شيء»، وهذا نص بالحث على النظر في جميع الموجودات». وهكذا فقد وجب على المؤمن «النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها. وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه

---

(٢١٢) إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ج ١، ص ٢٧٢.

(٢١٣) أبو يوسف يعقوب بن اسحق الكندي، رسائل الكندي الفلسفية، حققها وأخرجها محمد عبد الهادي أبو ريدة، ٢ ج (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥٠)، ص ٢٤٢ - ٢٤٥.

(٢١٤) إخوان الصفاء، المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٤٦.

(٢١٥) أبو نصر محمد بن محمد الفارابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، تحقيق ألبير نصري نادر (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٩)، ص ٢٣ - ٢٤.

منه، وهذا هو القياس أو بالقياس. فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي، وبيّن أن هـذا النحو من النظر الذي دعا إليه الشرع وحثّ عليه هو أتم أنواع النظر بأتم أنواع القياس وهو المسمى برهاناً»[٢١٦].

* * *

ينضوي تحت مذهب العقل في الإسلام فريقان من المفكرين هما: أهـل العرفـان وأهل البرهان، تجمعهم مجانفة النقـل، وتفرقهم سبـل التماس الحقيقـة. فأمـا **أهل العـرفان**، من متصوفة ومتأوّلة واسماعيلية وشيعة إمامية أصولية، فيأخـذون بما يشبـه ما كـان معروفـاً قبلهم عند الفلاسفة بـ «الغنوصية» وهي «مذهب المعرفة التي يـرتقي إليها السـالك بمـا أوتيه من النـور الباطني، وهي غير العلم بالله الذي يتيسّر بواسطة التسليم للتقاليد المرعية عن طريق العقل»[٢١٧]. والغنوص Gnosis مصطلح يوناني مختلف من المعرفة الحسية والمعرفة البرهانية لأنه «نوع من الحدس يعتقد صاحبـه أن العلم يسقط عليه من العالم الإلهي وأنه مخصوص هو وأبناء جماعته الأقربين بهذا العلم دون الناس»[٢١٨].

لقد انشعبت الطريق بأهل العـرفان انشعـاباً واسعـاً فاختـار الشيعة الأصـوليون سبيـل العقل المتأمل إلى معرفة الحق مسترشـدين بتعليم جعفر الصـادق: «إن حجة الله عـلى العباد النبي والحجة فيما بين العباد والله العقل»، وقول موسى الكاظم: «إن لله حجتين: حجة ظـاهرة وحجـة باطنـة. فأما الحجة الظاهـرة فالـرسل والأنبيـاء والأئمة. وأمـا الحجة البـاطنة فهي العقـول». وهذا يتفق تمـاماً مـع موقف الإمامية الأصولية من العقل إجمالاً. وأما الإسماعيلية فأخذت بمنهـج التأويـل الفلسفي وقـالت: «إن لكل شيء ظـاهراً وبـاطناً وإن ظـاهر الشريعـة إنما يصلح للعـامة فهـو دواء النفوس المـريضـة الضعيفة. أما العقول القوية فغذاؤها الحكمة العميقـة المستمدة من الفلسفـة»[٢١٩]. أما عنـد المتصوفـة فقد تحوّل الغنوص إلى «سبيل عاطفية لتطهير النفس البشرية بحيث تتعرف إلى الله وتتوصل إلى محبته والاتحـاد به لمجرد المحبة والاتحاد وليس لاكتساب الرضوان أو الثواب في الآخرة»[٢٢٠].

ونهج أهل البرهان أو البرهانيون، من أهل المنطق والرياضيـات والطبيعيـات والإلهيات والميتافزيقيا، سبيل الملاحظة التجريبية والاستنتاج العقلي. ولكن على الرغم من هذا التشعب بين أهل العقل، فقد ظلت توحد بينهم ثوابت معينة في نمط تفكيرهم عكست نفسها بقوة على مناهجهم في الفكر الـتربوي. ولعـل أوضح هـذه الثوابت هـو ميلهم إلى نفي التعارض بـين الدين والفلسفة أو بين الشريعة والحكمة على أسـاس أن «صدق المعـارف الدينيـة يُعرف بـالمقاييس العقليـة»، كما قـال الكندي[٢٢١]. وذهب الفـارابي إلى القول بـوحدة الحقيقـة واختلاف الـطرق إليها، كما كان ابن طفيل يقول: «إن للدين والفلسفة غـاية واحـدة هي معرفـة الخير المـطلق إلاّ أن لهذه المعرفة طريقين: أحدهما طريق العقل، وهو طبيعي وصريح وواضح، والآخر طريق الوحي الذي جاء مصحوباً

---

(٢١٦) أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد، **فصـل المقال وتقـرير مـا بين الشريعـة والحكمة من الاتصـال** (بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩)، ص ١٤.

(٢١٧) حتي، **تاريخ العرب**، ج ٢، ص ٥٢٣.

(٢١٨) عمر فروخ، **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون** (بيروت: دار العلم للمـلايين، ١٩٧٢)، ص ١٤١.

(٢١٩) إخوان الصفاء، **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء**، ج ٤، ص ٤٦.

(٢٢٠) حتي، **تاريخ العرب**.

(٢٢١) أبو اسحق يعقوب الكندي (١٨٥ ـ ٢٥٢هـ).

بالرموز والأمثال. وإذا كان الأنبياء والرسل قد اعتمدوا على الرموز الحسية في تبليغ رسالتهم، فمرد ذلك إلى أن معظم الناس عاجزون عن إدراك الحقائق المجردة البعيدة عن الحس والخيال، وإذا كان هنالك خلاف بين الظاهر والباطن أمكن رفعه بطريقة التأويل»[٢٢٢]. وعلى هذا جزم ابن رشد «أننا معشر المسلمين نعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع، فإن الحق لا يضادّ الحق بل يوافقه ويشهد له»[٢٢٣].

بنى العقليون موقفهم هذا من العلاقة بين الدين والفلسفة على التسليم بأن «العقل ليس هو شيئاً أكثر من إدراكه الموجودات بأسبابها، وبه يفترق من سائر القوى المدركة، فمن رفع الأسباب فقد رفع العقل، وصناعة المنطق تضع وضعاً أن ههنا، أسباباً ومسببات، وأن المعرفة بتلك المسببات لا تكون على التمام إلّا بمعرفة أسبابها، فرفع هذه الأشياء هو مبطل للعلم ورافع له، فإنه يلزم أن لا يكون ههنا شيء معلوم أصلاً علماً حقيقياً، بل إن كان فمظنون، ولا يكون ههنا برهان ولا حد أصلاً، وترتفع أصناف المحمولات الذاتية التي منها تأتلف البراهين، ومن يضع أنه ولا علم واحد ضروري يلزمه أن لا يكون قوله ضرورياً»[٢٢٤]. وهكذا أثبتوا مبدأ «السببية» في المعرفة بعد أن حاول النقليون، بلسان الغزالي، أن ينفوه ويسفّهوا القائلين به. ولم يكن هذا الإثبات نفياً للمعجزة ولكنه كان توكيداً على أن المنهج البرهاني الفلسفي أكثر من غيره يؤدي إلى المعرفة المؤكدة بالله تعالى وذلك من حيث إن الفلسفة، كما يقول ابن رشد، ليست «شيئاً أكثر من النظر في الموجودات واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع، أعني من جهة ما هي مصنوعات، فإن الموجودات إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتم، وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحثّ على ذلك، فبيّن أن ما يدل عليه هذا الاسم إما واجب بالشرع وإما مندوب إليه»[٢٢٥].

كان العقلانيون المسلمون، على ما يبدو، يحاولون إخضاع الحياة العربية الاسلامية لمنطق معين يعطيها معنى تكاملياً ويخرجها من دوامة التضارب السياسي والاجتماعي وذلك من خلال إعادة توجيه العقل العربي الاسلامي نفسه، ولهذا راحوا يتحدثون عن «القوانين» المنظمة لحياة الانسان ـ الفرد والجماعة ـ قوانين المنطق التي «شأنها أن تقوّم العقل وتسدّد الانسان نحو الصواب ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات»، وذلك من أجل معرفة «أين نبتدىء في السلوك وكيف نقف من حيث تتيقن أذهاننا وكيف نسعى بأذهاننا على شيء بشيء منها إلى أن نفضي لا محالة إلى ملتمسنا»[٢٢٦]. وقد أدّت هذه المحاولات إلى أربع نتائج مهمة:

١ ـ محاولة تثقيف العامة والتخفيف من جهلها، كما فعل إخوان الصفا في الرسائل، وبخاصة عن طريق «القصص التعليمي» الذي استعملوه استعمالاً بارعاً.

٢ ـ الدعوة إلى الانفتاح على ما عند الأمم الأسبق وجوداً من المسلمين، والإطلاع على مبتكراتها في العلوم ونظم التفكير، إذ «يجب علينا أن نستعين على ما نحن في سبيله بما قاله من تقدمنا في

(٢٢٢) صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص ٤٥٧.

(٢٢٣) ابن رشد، فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، ص ١٩.

(٢٢٤) ابن رشد، تهافت التهافت، مقتبساً من كتاب: صليبا، المصدر نفسه، ص ٥٣٤.

(٢٢٥) ابن رشد، فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، ص ١٣.

(٢٢٦) أبو نصر محمد بن محمد الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق عثمان محمد أمين (القاهرة: مطبعة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨)، ص ٦٧.

ذلك، وسواء أكان ذلك الغير مشاركاً لنا أم غير مشارك في الملة، فإن الآلة التي تصح بها التزكية ليس يُعتبر في صحة التزكية بها كونها آلة لمشارك لنا في الملة أو غير مشارك، إذا كانت فيها شروط الصحة. وأعني بغير المشارك من نظر في هذه الأشياء من القدماء وقبل ملّة الإسلام»(٢٢٧).

٣ ـ المطالبة بالتسامح الفكري، فلا نعادي علماً من العلوم ولا نهجر كتاباً من الكتب ولا نتعصّب على مذهب من المذاهب، كما قال اخوان الصفا(٢٢٨).

٤ ـ الترحيب بالاختلافات الفكرية والمعتقدية من حيث هي وجه من وجوه التعبير عن الحياة المتحضرة اللازمة لصلاح الاجتماع الانساني، وذلك بمعنى «أن العقلاء كما وضعوا القياسات إلى كل من أحدث مذهباً واعتقد رأياً من الآراء، فإن ذلك يصير داعياً إلى طلب الحجة عند خصمائه وعذراً عند العقلاء ويكون سبباً لغوص النفوس في طلب المعاني الدقيقة والنظر إلى الأسرار الخفية ووضع القياسات واستخراج النتائج واشاعاً في المعارف، ويكون سبباً ليقظة النفوس من نوم الجهالة وانتباهاً لها من السهو والغفلة. وخصلة أخرى من الفوائد في اختلاف العلماء وذلك أنه لما كان الإنسان لا يخلو من محاسن وفضائل ولا ينفك عن مساوىء ورذائل أيضاً في أخلاقه وسيرته ومذهبه وأفعاله، وكان أكثر الناس تجدهم يتزينون بمحاسنهم ويفتخرون بفضائلهم ويغفلون عن رذائلهم وينسون عيوبهم ومساوئهم، صار يدعوهم اختلافهم في الآراء والمذاهب إلى كشف عيوب بعضهم لبعض وذكر مساوىء بعضهم لبعض، ويكون ذلك تنبيهاً للجميع عن ترك الرذائل وحثاً لهم على اكتساب الفضائل، ويكون في ذلك إصلاح الكل إذا فعلوا ما يؤمرون به وتركوا ما يعابون عليه، من أجل هذا قيل اختلاف العلماء رحمة. وخصلة أخرى من فوائد العلماء في الاختلاف في أحكام الدين وشرائعه وفنون المذاهب وهو أن لا يكون الدين ضيقاً حرجاً لا رخصة فيه ولا تأويل، كما قال تعالى: «ما جعل عليكم في الدين من حرج»، وقال عليه السلام: «إدرأوا الحدود بالشبهات». فبهذا الوجه أيضاً اختلاف العلماء رحمة واختلاف أهل الديانات في أمر الدين وسنن أحكامه حكمة جلية لا يعرفها إلّا المحققون المستبصرون»(٢٢٩).

لقد قدر لهذه المشخصات الأساسية للعقلانيين المسلميّن أن تحكم تفكيرهم في التربية التي عدّوها بالضرورة اجتماعية وواقعية.

١ ـ الإنسان من المنظور العقلاني الاسلامي

تعامل العقلانيون مع الانسان على صعيدين: صعيد موضوعي وصعيد أخلاقي. أما على **الصعيد الموضوعي**، فقد فهموا الإنسان فهماً مثنوياً باعتباره «جملة مجموعة من جسد جسماني ونفس روحانية وهما جوهران متباينان في الصفات، . . . متضادان في الأحوال، ومشتركان في الأعمال العارضة والصفات الزائلة، صار الانسان من أجل جسده الجسماني، مريداً للبقاء في الدنيا، متمنياً للخلود فيها، ومن أجل نفسه الروحانية، صار طالباً للدار الآخرة، متمنياً للبلوغ إليها. وهكذا أكثر أمور الانسان وتصرف أحواله مثنوية متضادة كالحياة والممات، والنوم واليقظة، والعلم والجهالة، والتذكر والغفلة، والعقل والحماقة، والمرض والصحة، والفجور والعفة، والبخل والسخاء، والجبن والشجاعة، والألم واللذة. وهو متردد بين الصداقة والعداوة، والفقر والغنى، والشبيبة والهرم، والخوف والحياء، والصدق والكذب، والحق والباطل، والصواب

---

(٢٢٧) ابن رشد، المصدر نفسه.

(٢٢٨) إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ج ٤، ص ٤١.

(٢٢٩) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٤٩٠ ـ ٤٩١.

والخطأ، والخير والشر، والقبح والحسن، وما شاكلها من الأخلاق والأفعال والأقاويل المتضادة المتباينة، التي تظهر من الانسان الذي هو جملة مجموعة من جسد جسماني ونفس روحانية»(٢٣٠). على أنهم مع تسليمهم بهذه المثنوية في الوجود الانساني لم يقولوا بالعزلة بين عنصري التكوين في هذا الوجود، فحاولوا أن يفسروا السلوك الانساني على أنه ثمرة التفاعل الواقع بينهما على اعتبار أن هذه الخصال التي عددوها «لا تنسب إلى الجسد بمجرده ولا إلى النفس بمجردها، ولكن إلى الانسان الذي هو جملتها والمجموع منهما الذي هو حي ناطق مائت. فحياته ونطقه من قبل نفسه، وموته من قبل جسده. وهكذا نومه من قبل جسده ويقظته من قبل نفسه. وعلى هذا القياس سائر أموره وأحواله المتباينات والمتضادات، بعضها من قبل النفس وبعضها من قبل الجسد. مثال ذلك عقله وعلمه وحلمه وعفته وعدله وحكمته وصدقه وصوابه وخيره، وما شاكلها من الخصال المحمودة. فكلها من قبل نفسه، وصفاء جوهرها، وأضدادها من قبل أخلاط جسده ومزاج أخلاطه»(٢٣١).

ولم تكن ثنائية الجسد والروح هي الثنائية الوحيدة التي عرّفوا الإنسان بها، بل تبيّنوا في الوجود الانساني ثنائية أخرى هي ثنائية «الحواس» و«النفس»، وقد لاحظوا أن الحواس هي آلات جسدانية، وهي خمس: العين والأذن واللسان والأنف واليد. غير أن هذه الحواس لا تعمل بمحض تركيبها المادي بل إن فيها «قوى حساسة» ذات طبيعة نفسانية يختص كل منها بعضو من أعضاء الجسد بها تدرك المحسوسات التي هي «الأشياء المدركة بالحواس»، وهي «أعراض حالّة في الأجسام الطبيعية مؤثرة في الحواس مغيرة لكيفية مزاجها». أما «الحس» فهو «تغير مزاج الحواس عن مباشرة المحسوس لها» وهو يختلف عن «الاحساس» الذي هو «شعور القوى الحسّاسة لتغيرات كيفية أمزجة الحواس». على أن الحواس وقواها الحساسة ليست المصدر الوحيد لإدراك المحسوسات، بل إن هناك لكل حاسة قريناً غير حسي ذا طبيعة روحانية، مثل القوة المتخيلة والقوة المفكرة والقوى الحافظة والناطقة والصانعة. ثم ركبوا فوق الحواس وقرائنها «النفس» التي قالوا إنها مكوّنة من ثلاث قوى، القوة النباتية والقوة الحيوانية، والقوة الناطقة، وهذه القوى تجتمع في النفس الواحدة وهي قد تتوازن في ما بينها وقد يغلب بعضها على بعض ولكنها لا يمكن، ولا بأي حال من الأحوال، أن تنفصل عن بعضها لأن النفس «كرجل يعمل ثلاث صنائع تسمى بثلاث أسماء، فيقال حداد نجار بنّاء إذا كان يحسن الثلاثة، أو كرجل يقرأ ويكتب ويعلّم فيقال قارىء كاتب معلم، لأن هذه الأسماء تقع على الفاعل بحسب ما يظهر منه من الأفعال والحركات والصنائع والأعمال، فهكذا أمر النفس فإنها واحدة بالذات وإنما تقع عليها هذه الأسماء بحسب ما يظهر منها من أفعال»(٢٣٢). وكما كان عليهم أن يحسموا العلاقة بين الجسد والنفس، توجب عليهم الآن حسم هذه الثنائية الأخرى بين النفس والحواس، وقد حاول ذلك مسكويه بقوله: إن «النفس وإن كانت تأخذ كثيراً من مبادىء العلوم عن الحواس فلها من نفسها مبادىء أخرى، وأفعال لا تأخذها عن الحواس البتة وهي المبادىء الشريفة العالية التي تبين عن القياسات الصحيحة، وذلك أنها إذا حكمت أنه ليس بين طرفي النقيض واسطة، فإنها لم تأخذ هذا الحكم من شيء آخر لأنه أول، ولو أخذته من شيء آخر لم يكن أولاً». يضاف إلى هذا «أن الحواس تدرك المحسوسات فقط، وأما النفس فإنها تدرك أسباب الاتفاقات

---

(٢٣٠) المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٥٩.
(٢٣١) المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٥٩.
(٢٣٢) المصدر نفسه، الرسالة العاشرة (في المحاسن والمحسون)، ج ٢، ص ٣٩٦ - ٤١٦.

وأسباب الاختلافات التي بين المحسوسات وهي معقولاتها التي لا تستعين عليها بشيء من الجسم ولا آثار الجسم»[٢٣٣].

لقد قادت هذه النظرة الازدواجية في النفس والجسد، ثم في النفس والحواس، إلى تعقيدات أشد عندما حان الوقت لوضع نظرية في «المعرفة» وكيف تتحقق عند الانسان العارف. وقد اضطر التربويون العقلانيون إلى تقرير ازدواجية من نوع ثالث هي الازدواجية بين «النفس» و«العقل» وحصر إمكانات المعرفة في العقل واتخاذ النفس مركباً إلى ما يستطيع «العقل» أن يتعلمه أو أن «يعرفه». وعلى الرغم من أن مسكويه حاول أن يوحد بين «النفس» و«العقل»، على اعتبار أن النفس إذا علمت أن الحس قد كذب أو صدق، فليست تأخذ هذا العلم من الحس، ثم إذا علمت أنها قد أدركت معقولاتها، فليست تعلم هذا العلم من عالم آخر لأنها لو علمت هذا العلم من عالم آخر لاحتاجت في ذلك العلم أيضاً إلى علم آخر، وهذا يمتد بلا نهاية، «فإذن علمها بأنها علمت ليس بمأخوذ من علم آخر البتة، بل هو من ذاتها وجوهرها... أعني العقل». نقول على الرغم من محاولة مسكويه الجريئة هذه للتوحيد بين النفس والعقل، فإن الانفصال بينهما ظل قائماً في تفكير المربين المسلمين العقلانيين.

بعد هذه المحاولات التوفيقية لحسم التنازع الظاهر في ثنائيات الانسان، كان لا بد من بلورة فهم متسق لظهور القدرات الانسانية. وقد هداهم تفكيرهم هنا إلى أمرين مهمين. **الأول**، أن ظهور هذه القدرات لا يقع بالجملة دفعة واحدة وإنما هو يقع على سبيل التدرج والتكامل، «فإذا حدث الانسان فأول ما يحدث فيه القوة التي بها يتغذّى وهي القوة الغاذية. ثم من بعد ذلك القوة التي بها يحس الملموس، مثل الحرارة والبرودة وسائرها، التي بها يحس الألوان والمبصرات كلها مثل الشعاعات، ويحدث مع الحواس بها نزوع إلى ما يحسه فيأتلفه أو يكرهه. ثم يحدث بعد ذلك قوة أخرى يحفظ بها ما ارتسم في نفسه من المحسوسات بعد غيبتها عن مشاهدة الحواس لها. وهذه هي القوة المتخيلة. فهذه تركب المحسوسات بعضها إلى بعض وتفصل بعضها عن بعض، تركيبات وتفصيلات مختلفة بعضها كاذبة وبعضها صادقة ويقترن بها نزوع نحو ما يتخيله. ثم من بعد ذلك يحدث فيه القوة الناطقة التي بها يمكن أن يعقل المعقولات وبها يميز بين الجميل والقبيح وبها يحوز الصناعات والعلوم ويقترن بها أيضاً نزوع نحو ما يعقله»[٢٣٤].

الأمر الثاني، أنهم لم يقولوا بتوحد القدرات في الناس أجمعين لمحض أن لهم طبيعة مثنوية واحدة، بل هم اعترفوا بأن ميول الأفراد تختلف باختلاف ما يتيسر لكل منهم من أسباب الوراثة أو التعليم أو البيئة وأن «من الناس من تيسّر له أسباب الصنائع والحرف، وآخر أسباب العلوم والآداب، وآخر تيسّر له أسباب العمل والتصرف، وآخر أسباب التجارات والبيع والشراء، وآخر أسباب الملك والسلطان، وآخر أسباب البطالة والفراغ، وآخر أسباب الحكم والمعارف»[٢٣٥].

---

(٢٣٣) انظر: مسكويه، **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، المقالة الأولى: «تعريف النفس الانسانية،» ص ٢٩ ـ ٥٠.

(٢٣٤) أبو نصر محمد بن محمد الفارابي، **آراء أهل المدينة الفاضلة**، تقديم وتحقيق ألبير نصري نادر، ط ٢ (بيروت: دار المشرق، ١٩٦٨).

(٢٣٥) إخوان الصفاء، **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء**، ج ١، ص ٤٤٨.

على الصعيد الأخلاقي، نظر العقلانيون المسلمون إلى الإنسان نظرة أكثر خيالاً وتفلسفاً، كما فعل ذلك اخوان الصفا في قصة المُقعد والأعمى. «تقول القصة إن رجلين مشوهين، أحدهما أعمى والآخر مقعد عبرا بستاناً، فلما رآهما صاحب البستان أشفق على ما بهما وأذن لهما أن يأكلا من ثمره على أن لا يفسدا فيه، ثم أوصى بهما الناطور الموكل برعاية البستان ومضى لشأنه. فتعهدهما الناطور وعنى بهما عناية جميلة مدة من الزمن. ثم غاب عن البستان ذات يوم، فقام المقعد إلى الأعمى فركب عنقه وطفقا يطوفان في البستان ويفسدان فيه حتى أتلفا كثيراً من الشجر. فلما عاد الناطور سألهما عمن فعل هذا فأنكرا أنهما رأيا أحداً يدخل البستان، ثم فعلا في الغد أقبح من فعلهما بالأمس، حتى خشي الناطور غضب صاحب البستان فقرر أن يترصدهما من غدهما، ثم أوهمهما في اليوم الثالث أنه خارج لأمر من أموره واستتر. فلما اطمأنّا، قاما ففعلا فعلتهما فعرف الناطور حقيقة الأمر وعنّفهما، فاعتذرا إليه دون أن يكفا عن الإفساد والتخريب، حتى أخبر الناطور صاحب البستان فأخرجهما هذا إلى برية لا يجدان فيها معتصماً ولا ملجأ ليأكلهما الوحش»[٢٣٦].

إن القصة رمز كلها كما هو واضح. فالأعمى هو الجسد الذي تسخّره النفس لأهوائها، والمقعد هو النفس التي لا تضرب إلاّ «بالآلة الجسدانية»، والبستان هو الدنيا ومتاعها، وصاحب البستان هو الله تعالى. أما الناطور فهو العقل المكلف بمراقبة كل من النفس والجسد وزجرهما عن فعل السوء وإرشادهما إلى الخير، وهو في الوقت ذاته، رمز إلى مسؤولية الانسان الأخلاقية باختيار الحسن وترك القبيح.

كان تأكيد العقلانيين على أهمية «الحواس» توطئة لوضع نظريتهم في «المعرفة» التي أرجعوها كلها إلى الحواس، وقالوا: «إن المعارف كلها مكتسبة وأصل اكتسابها الحواس»، و«إن المعقولات التي هي في أوائل العقل ليست شيئاً سوى المحسوسات الجزئية الملتقَطة بطرق الحواس»[٢٣٧]، لأن «الجسم وقواه لا تعرف العلوم إلاّ من الحواس ولا تميل إلاّ إليها»، كما يقول مسكويه. وإن «ما لا تدركه الحواس بوجه من الوجوه لا تتخيّله الأوهام وما لا تتخيّله الأوهام لا تتصوره العقول، وعلى هذا القياس حُكم سائر المعقولات فإنها مأخوذة أوائلها من الحواس، والدليل على ذلك أن العقلاء متفاوتو المرتبة في إدراك المعقولات، وذلك راجع إلى تفاوتهم في جودة الحواس وفي حسن تأملهم للموجودات وأسباب أخرى»[٢٣٨].

على أن القول بمصدرية الحواس للمعرفة قادهم إلى محاولة تحليل العمليات الادراكية التي تقع في العقل الانساني وهو يجمع خبراته المعرفية عن العالم، وكان تفسيرهم أنه «إذا أوصلت القوة المتخيّلة رسوم المحسوسات إلى القوة المفكرة بعد تناولها من القوى الحساسة وغابت المحسوسات عن مشاهدة الحواس لها، بقيت الرسوم في فكر النفس مصورة صورة روحانية. والمثال في ذلك أن الانسان إذا دخل مدينة من البلدان وطاف في أسواقها ومحالها وعاين طرقاتها ثم خرج منها وغابت عن مشاهدة حواسه لها، فإنه كلما فكر في تلك المدينة وما شاهد فيها تخيلها كأنه يراها معاينة على مثل ما كان شاهد في وقت كونه فيها... وعلى هذا القياس حكم سائر المحسوسات».

وعندما يتم رسم المحسوسات في النفس، فإن «القوة المفكرة تتأملها واحدة بعد واحدة لتعرف معانيها وكيانها وكيفيتها وخواصها ومنافعها ومضارها»، وبهذا ترتفع المعرفة من مستوى الحس إلى

---

(٢٣٦) المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٦٤ - ١٦٦.
(٢٣٧) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٣٩٢.
(٢٣٨) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٤٥٧.

مستوى العقل[٢٣٩]. وبثبوت هذه العلاقة عندهم بين الإدراك العقلي وأسسه الفلسجية، انبسطت الطريق أمامهم سهلة موطأة إلى تفسير عملية الإدراك كلها وكيفية وقوع التجريدات العقلية وتميز القطاعات الإدراكية، ذلك «أن الحكماء لما نظروا إلى الموجودات، فأول ما رأوا الأشخاص مثل زيد وعمرو وخالد. ثم تفكّروا فيمن لم يروه من الناس الماضين والغابرين جميعاً، فعلموا أن كلهم تشملهم الصورة الانسانية وإنما اختلفوا في صفاتها من الطول والقصر والسواد والبياض والسمرة... وما شاكلها من الصفات التي يمتاز بها بعضهم من بعض، فقالوا: كلهم انسان وسموا الانسان نوعاً لأنه جملة الأشخاص المتفقة في الصور المختلفة بالأعراض... ثم إنهم وجدوا أشياء شتى تقع على شيء واحد لم يتغير في ذاته بل من أجل إضافته إلى أشياء شتى، فسموها جنس المضاف، مثال ذلك، رجل يسمى أباً وابناً وأخاً وزوجاً وجاراً وصديقاً وشريكاً، وما شاكلها من الأسماء التي لا تقع إلاّ بين اثنين يشتركان في معنى من المعاني، ثم إنهم وجدوا أسماء أخرى معانيها غير معاني ما تقدم ذكرها، مثل فوق وتحت وهنا وثَمّ وما شاكلها من الأسماء، فجمعوها كلها وسمّوها جنس الأين. ثم وجدوا أسماء أخرى معانيها غير معاني ما ذكرنا، مثل يوم وشهر وسنة وحين ومدة وما شاكلها من الأسماء، فجمعوها كلها وسموها جنس المتى. ثم وجدوا أسماء معانيها غير ذلك، مثل قائم وقاعد ونائم ومنحنٍ ومتكىء ومستند ومستلقٍ وما شاكل ذلك من الأسماء، فجمعوها كلها وسمّوها جنس النصبة يعني الوضع. ثم وجدوا أسماء أخرى مثل قولك له وبه ومنه وعليه وعنده وما شاكلها، فجمعوها كلها وسموها جنس الملكة، وهكذا»[٢٤٠].

إذا كانت الحواس مصدر المعرفة، وإذا كانت المعارف كلها مكتسبة بالحواس مرفوعة بها إلى العقل... فما هو دور الوحي في تحقق المعرفة عند الانسان العارف؟ وهل من تعارض بين القول بأن في الانسان «علماً فطرياً يؤدي إلى معرفة إله واحد خالق حكيم وهب الانسان عقلاً يعرفه به وبه يميز الخير من الشر»، وبين المعرفة «التي ينزل بها الوحي وهي مستفادة من مصدر خارج عن فطرة الانسان»[٢٤١].

لقد كان هذا سؤالاً صعباً من دون ريب، وقد أجاب عنه العقلانيون المسلمون بالتفريق بين نوعين من العلم: علم الرسل وعلم البشر.

فأما علم الرسل «فيكون بلا طلب ولا تكلف ولا بحث ولا بحيلة الرياضيات والمنطق ولا بزمانٍ، بل مع إرادته جلّ وعلا بتطهير أنفسهم وإنارتها بالحق بتأييده وتسديده وإلهامه ورسالاته». وأما علم البشر فيتحصل بالطلب والبحث والاستدلال وفي زمان ومكان يحدانه[٢٤٢].

* * *

يتكامل في تكفير العقلانيين المسلمين مفهوم التربية ومفهوم التعليم مع الإقرار بأن الأول أكبر من الثاني ويحتويه. وتبدأ التربية، في تقديرهم، قبل الولادة «لأن مكْث الجنين في الرحم تسعة أشهر إنما لكي تتم البنية وتستكمل الصورة... وقد يعرف كل عاقل أن من يولد غير تام البنية ولا كامل الصورة لا ينتفع في هذه الدنيا... وقد أوصى الأطباء الحوامل من النساء بالرفق بأنفسهن في حركتهن وتصرفاتهن باعتدال وبوسائط وبلا إفراط ولا تقصير، كيما يسلم الجنين من الآفات العارضة هناك ويخرج الطفل

---

(٢٣٩) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٢٤٣ ـ ٢٤٤.

(٢٤٠) المصدر نفسه، ج ١، ص ٤٠٥ ـ ٤٠٦.

(٢٤١) دي بور، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ص ١٠٥.

(٢٤٢) الكندي، رسائل الكندي الفلسفية، ص ٣٧٣ وما بعدها.

سالماً إلى هذه الدنيا»[٢٤٣]. فإذا ولـد الطفـل وجبت العنايـة بجسمه وسـلامة حـواسه لأنها مصـدر سعادته ومنافذه للتعامل مع الكون الخارجي، ولهذا نصحوا الآباء والأمهـات بمعرفـة مراحـل النمو الإدراكي التي يمرّ بها الطفل في أول حياته، ليعينوه على اجتياز كل مرحلة منها بما يجعلها حلقة نمو تكمل حلقات قبلها وأخرى بعدها، لأن «الطفل إذا خرج من الرحم فـإنه في الـوقت نفسه والساعة تدرك حواسه محسوساتها. فيحس بالقوة الذاتية طعم اللبن، وبالقوة السامعة الأصوات، وبالقوة الشامّة الـروائح، ولكنـه لا يعلم معاني الكـلام والأصوات إلاّ بعـد حين. فـأول شيء يحس باللمس فيتـألم لأن حاسـة اللمس أعم الحواس. ثم يحس بالطعم فيميّز لبن أمه من غيره. ثم يميّز بين الروائح. ثم بـين الصوت الشـديد الجهر وبين الصوت الضعيف الخفيف. ثم يفرق بين الصورة، ثم شيئاً بعد شيء على التدرج. وعلى هذا المثـال فهمه ومعرفته بسائر الحواس إلى أن تتم سن التربية ويغلق باب الرضـاع ويُفتح الكـلام والنطق. ثم بعـد ذلك تجيء أيام الكتابة والقراءة والآداب والصنائع والرياضيات»[٢٤٤].

ولا تقف مسؤوليـة الرعـاية المبكـرة للطفل عنـد حدود مـراقبة مـراحل نمـوه الادراكي وتيسيرها عليه، بل يجب له على أبويه توفير البيئة السليمة لنشأته، فإن «من حق الولد على والديه حسن تسميته، ثم اختيار ظئره كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عاهة، فإن اللبن يعدي كما يقولون. فإذا فطم الصبي عن الرضـاع بُدىء بتـأديبه وريـاضة أخـلاقه قبـل أن تهجم عليه الأخـلاق اللئيمة وتفـاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوىء الأخلاق وتثال عليـه الضرائب الخبيثة، فـما تمكن منه غلب عليـه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً، فينبغي لغنم الصبي أن يجنّب مقابح الأخلاق»[٢٤٥].

وقد شفعوا هـذه المطالبـة بتوفـير البيئة النقيـة للطفل بـوجوب فهمـه وفهم شروط نموه النفسي خلال هذه المرحلة المبكرة من حيـاته، فـأوجب ابن سينا في **القـانون** «أن تكـون العنايـة مصروفة إلى مراعاة أخلاق الصبي، وذلـك بأن يُحفظ كيـلا يعرض لـه غضب شديـد أو خوف شـديد أو غم أو سهر، وذلك بأن يتأمل كل وقت وما الذي يشتهيه فيقرّب إليه وما الذي يكرهه فيقصى عنه، وفي ذلـك منفعتان إحداهما لنفسه والثانية لبدنه، إذ ينشأ من طفـولته حسن الأخـلاق تبعاً لمزاجه، وحسن الأخـلاق يحفظ الصحة للنفس والبدن جميعاً».

ولم يـأذنوا ببـدء التعليم الأصولي إلاّ عنـد السـادسـة من العمـر، «فـإذا بلغ الصبي ست سنوات، فيجب أن يقدَّم إلى المؤدب والمعلم ويدرج في ذلك فلا يحمل عـلى ملازمـة الكتب كرة واحـدة»[٢٤٦]. ولم تقف عنايتهم بتنشئة الأطفال عند رعاية الـطفل في حيـاته المبكـرة وحسب، بل هـم وعـوا وعياً جيداً لزوم تهيئته للمشاركة في الحياة الاقتصادية للجماعة وأن يكون عضـواً منتجاً فيهـا. وعلى هذا طالب ابن سينا في رسالة السياسة بتوجيه الصبي بعـد تحصيله القرآن والفـرائض، إلى صنعة من الصنائع تلائم قـدراته، فـإذا «أوغل الصبي في الصنعـة بعض الوغـول فمن التدبـير أن يعرّض للكسب ويحمل على التعيش منها، فإنه يحصل في ذلك لـه منفعتان، إحداهما، إذا ذاق حـلاوة الكسب بصناعته وعرف غناها وجداها عظيمين لم يضجع في أحكامها وبلوغ أقصاها، والثانية، أنـه يعتاد طلب المعيشـة قبل أن يستوطىء حال الكفاية». وتنبّهوا في هذا الصدد لما يسمى في التربية الحديثة بالإرشاد المهني

---

(٢٤٣) إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ج ٢، ص ٤٤٢.
(٢٤٤) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٤١٤ - ٤١٥.
(٢٤٥) انظر: ابن سينا، رسالة السياسة، في: قنواتي، مؤلفات ابن سينا.
(٢٤٦) ابن سينا، **القانون**.

الذي يتولّى توجيه الشباب إلى المهن بحسب قدراتهم الحقيقية، «فليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مؤاتية ولكن ما شاكل طبعه وناسبه»، و «لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمراد دون المشاكلة والملائمة، إذن ما كان أحد غفلاً من الأدب وعارياً من صناعته، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات». لهذا يتحتم على المعلم إذا ما رام أن يختار صناعة لتلميذه «أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه، فيختار له إحدى الصناعات بحسب ذلك. فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرّف قدر ميله إليها ورغبته فيها ونظر هل جرت منه على عرفان أم لا، وهل أدواته وآلاته مساعدة له عليها أم خاذلة، ثم يبتّ العزم فإن ذلك أحزم في التدبير وأبعد من أن تذهب أيام الصبي فيما لا يؤاتيه ضياعاً»(٢٤٧).

من هذه الرؤية الواضحة في آماد العملية التربوية، تقدم التربويون العقلانيون إلى تحديد معنى «التعليم والتعلم»، فقرروا أن «العلم إنما هو صورة المعلوم في نفس العالم، وضده الجهل فهو عدم تلك الصورة من النفس. واعلم بأن أنفس العلماء علامة بالفعل، وأنفس المتعلمين علامة بالقوة، وأن التعلم والتعليم ليسا شيئاً سوى اخراج ما في القوة، يعني الإمكان، إلى الفعل، يعني الوجود، فإذا نسب ذلك إلى العالم سمّي تعليماً، وإن نسب إلى المتعلم سمّي تعلماً»(٢٤٨). ومن هنا تميّز دور المعلم بأهمية خاصة، حتى عدوا التعليم أبوة ثانية لأن «المعلم» أو الأستاذ «أب لنفسك وسبب لنشوئها وعلة حياتها كما أن والدك أعطاك صورة جسدانية ومعلمك أعطاك صورة روحانية، وذلك أن المعلم يغذي روحك بالعلوم ويربيها بالمعارف ويهديها طريق النعيم واللذة والسرور والأبدية والراحة السرمدية، كما أن أباك كان مسبباً لكون جسدك في دار الدنيا ومربّيك ومرشدك إلى طلب المعاش فيها التي هي دار الفناء والتغيير والسيلان ساعة بساعة. فسل يا أخي ربك أن يوفق لك معلماً رشيداً هادياً سديداً...»(٢٤٩). ومن أجل ضمان جودة التعليم اشترطوا شروطاً صعبة فيمن يتصدّى لمهنة التعليم، فطالب اخوان الصفا بأن يكون المعلم ذكياً، جيد الطبع، حسن الخلق صافي الذهن، محباً للعلم، طالباً للحق، غير متعصب لرأي مذهب من المذاهب(٢٥٠). وطالب ابن سينا في رسالة السياسة بأن يكون المعلم «عاقلاً، ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزيناً بعيداً عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كزّ ولا جامد، بل حلواً لبيباً ذا مروءة ونظافة ونزاهة».

ما الذي أملى على العقلانيين المسلمين رؤاهم التربوية هذه؟ لا جواب عن هذا سوى أن إيمانهم بقدرة الانسان على الارتقاء بذاته كان إيماناً بلا حدود، ومن هنا نظروا إلى التربية والتعليم على أنهما أداتان للصعود بالإنسان نفسياً وعقلياً وأخلاقياً إلى «ما يلي رتبة الملائكة». ولقد استقرأوا هذه الطبيعة الصعودية للتربية من عملية الخلق ذاتها، حيث إن الله تعالى جعل خلق الانسان يتدرج في مراحل ارتقائية متعالية بعضها فوق بعض، فالإنسان «ابتُدىء من نطفة من ماء مهين، ثم كان علقة جامدة في قرار مكين ثم كان مضغة، ثم كان جنيناً مصوراً تاماً، ثم كان طفلاً متحركاً حساساً، ثم كان صبياً ذكياً فهماً، ثم كان شاباً متصرفاً قوياً نشيطاً، ثم كان كهلاً مجرباً عالماً عارفاً، ثم

---

(٢٤٧) ابن سينا، رسالة السياسة.
(٢٤٨) إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ج ١، ص ٢٦٢.
(٢٤٩) المصدر نفسه، ج ٤، ص ٥٠.
(٢٥٠) المصدر نفسه، ج ٤، ص ١١٤.

كان شيخاً حكيماً فيلسوفاً ربانياً، ثم بعد الموت تكون نفسه ملكاً سماوياً روحانياً أبدي الوجود ملتذاً مسروراً فرحاً باقياً سرمداً أبداً»[٢٥١].

٢ ـ العقلانيون المسلمون واجتماعية التربية

كان العقلانيون المسلمون سبّاقين إلى تقرير «الوظيفة الاجتماعية» للتربية، وكان لهم إلى ذلك أكثر من دافع. أول هذه الدوافع كان رغبتهم في مكافحة ما اعتبروه «آراء فاسدة» كان يروّجها بعض أهل زمانهم الذين كانوا «إذا سئلوا عن أشياء هي موجودة مقدرة بين الناس ومعروفة مشهودة عند الحكماء، لا يحسنون أن يجيبوا عليها بل يخوضون في طغيانهم وجهالاتهم ويكتبون في إبطالها المقالات المزخرفة، يعارضون بها العلماء والحكماء ويشنعون عليهم مثل قولهم إن علم المنطق والطبيعيات كفر وزندقة وإن أهلها ملحدون ويوردون تلك الاعتقادات الفاسدة بفصيح العبارات ويكتبونها بأصح الخط وأجود ورق». هؤلاء الذين «يوردون آراءهم الفاسدة بفصيح العبارات ويكتبونها بأصح الخط»، كان من واجب التربية أن تحصّن العقول ضد آرائهم الفاسدة وأن تعصم الناس من آثارهم الضارة، لأنهم كما قال الكندي، «أهل غربة عن الحق وإن تتوجوا بتيجان الحق من غير استحقاق بل للترأس».

أما دوافعهم الأخرى لتأكيد الوظيفة الاجتماعية للتربية، فمنها وعيهم الخاص طبيعة الاجتماع الانساني وضرورات صلاحه، إذ ليس في طاقة الانسان الواحد القيام بحاجاته كلها، كما يقول مسكويه، ولذلك وجب أن تقوم بها جماعة كثيرة من الناس، و «أن يجتمعوا في زمان واحد على تحصيل هذه السعادات المشتركة، ليكمل كل واحد منهم بمعاونة الباقين له، فتكون الخيرات مشتركة والسعادة فوضى بينهم، فيتوزعونها وتحصل لهم السعادات الثلاث التي شرحناها في كتاب الترتيب، ولأجل ذلك وجب أن يحب الناس بعضهم بعضاً، لأن كل واحد يرى كمال نفسه عند الآخر، ولولا ذلك ما تمت لهذا سعادة، فيكون إذن كل واحد بمنزلة عضو من أعضاء البدن، وقوام الانسان بتمام أعضاء بدنه». ولمواجهة هذه الضرورات تصبح التربية حاجة أساسية من حاجات الاجتماع الانساني لأن غياب التربية يؤدي إلى «إبطال قوة التمييز والعقل، وإلى رفض السياسات كلها وترك الناس همجاً مهملين، وإلى ترك الأحداث والصبيان على ما يتفق أن يكونوا عليه بغير سياسة ولا تعليم، وهذا ظاهر الشناعة جداً»[٢٥٢].

من مجمل هذا الوعي المتحقق بالطبيعة الاجتماعية للتربية، خالف العقلانيون أهل النقل في الغاية الأخروية من التربية والتعليم، بأن حاولوا الموازنة بينها وبين حاجات الانسان على هذه الأرض، وما يُصلح شأنه فيها وييسر عليه أمر سعادته في الحياة الدنيا بقدر ما ينيله أو يهيئه لنيل مبتغاه في سعادة الدار الآخرة. ولقد أعطاهم موقفهم رؤى تربوية ميزتهم من الآخرين. فهم من جهة، رفضوا تقييد «العلم» بعلوم الدين وحدها، فطالبوا المسلم بالتهّل من العلوم كلها شرعيّها وطبيعيّها، لأن «مذهبنا يقوم على النظر في جميع علوم الموجودات التي في العالم»، كما قال اخوان الصفا. وهم من جهة أخرى، ربطوا العلوم بالصنائع التي يمارسها الناس وتكوّن موارد معاشهم. ومن هذا الربط بين العلم وضرورات الاجتماع الانساني طالب العقلانيون بشمول التربية كل العلوم التي ترتبط بصلاح النظام الاجتماعي، وعلى هذا طالب

(٢٥١) المصدر نفسه، ج ١، ص ٤٤٨.

(٢٥٢) مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ص ٥١.

الفارابي «أهل المدينة الفاضلة» بجملة أشياء يجب أن يتعلموها لتصح أمور مدينتهم: «أولها معرفة السبب الأول وجميع ما يوصف به، ثم الأشياء المفارقة للمادة وما يوصف به كل منها بما يخصه من الصفات والمرتبة، إلى أن تنتهي من المفارقة إلى العقل الفعال، وفعل كل واحد منها، ثم الجواهر السماوية وما يوصف به كل واحد منها، ثم الأجسام الطبيعية التي تحتها، كيف تتكوّن وتفسد، وأن ما يجري فيها يجري على إحكام واتقان وعناية وعدل وحكمة، وأنه لا إهمال فيها ولا نقص ولا جور ولا بوجه من الوجوه، ثم كون الانسان وكيف تحدث قوى النفس، وكيف يفيض عليها العقل الفعال الضوء حتى تحصل المعقولات الأول والارادة والاختيار».

لقد كانت المطالبة بهذا التوجه الاجتماعي في التربية تهدف إلى تحقيق سعادتين متكاملتين للإنسان، واحدة في هذه الدنيا، فيتعلّم الانسان كيف يعايش أبناء جنسه بالمحبة والعشرة الجميلة فيكون مقبولاً من لدنهم ومرضياً بينهم: «فتكون أخلاقك رضية وعاداتك جميلة وأفعالك مستقيمة تؤدي الأمانة إلى أهلها كائناً من كان من ولي وعدو، وتأخذ نفسك بحفظها وتراعي حق من استرعاك حقها، وتحسن مجاورة جارك وتصفي مودة صديقك وتخلص المحبة لمحبك مع قلة الطمع وإزالة الفزع في مستعجل زائل وحادث نازل، وتريد للغير ما تريد لنفسك، وسبيلك أن تعوّد نفسك عمل الخير لأنه خير، لا تريد بفعلك عوضاً ولا يحملك على فعله خوف. فما فعلت لطلب المكافأة لم يكن خيراً، وإن لم تطلب المكافأة وأردت الذكر والاسم كنت أيضاً منافقاً ولم يكن خيراً، والمنافق لا يستأهل أن يكون في جوار الروحانيين»(٢٥٣).

وأما السعادة الأخرى، فهناك في الدار الآخرة حين يعرف الانسان نفسه فيعرف بمعرفتها خالقها وبارئها، لأن الانسان «مندوب إلى معرفة ربه وليس له طريق إلى معرفته إلّا بعد معرفة نفسه كما قال الله تعالى: «ومن يرغب عن ملة ابراهيم إلّا من سفه نفسه» أي جهل نفسه»(٢٥٤). وهذه هي وظيفة العلم وهذه هي غاية التربية العقلانية أيضاً... سعادة الانسان في الدارين.

سابعاً: ابن خلدون وتأسيس المنهج الذرائعي

تحرّك ابن خلدون(٢٥٥) على أفق لم يسبقه إليه أحد في فهم التربية؛ طبيعتها وعناصر تكوينها وغاياتها. وكان مصدر تفرده هذا أنه لم يبدأ نظره التربوي لا من الدين ولا من الفلسفة، وإنما من «العمران البشري» أو الاجتماع الانساني وما يعرض فيه من ظواهر التوحش والتأنس وآثار العصبيات والتغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من قيام السياسة (الملك والدولة) وقوتها وضعفها، وما «ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع»(٢٥٦). ولهذا عدّ «القهر» السياسي أو العسكري أكبر مصدر من مصادر

---

(٢٥٣) إخوان الصفاء، المصدر نفسه، ج ٤، ص ٢٥٨.

(٢٥٤) المصدر نفسه، ج ١، ص ٧٦.

(٢٥٥) ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن خالد بن خطاب (ابن خلدون) (٧٣٢ - ٨٠٨هـ)، ولد في تونس وتوفي في القاهرة.

(٢٥٦) انظر: ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون. وكل ما سنقتبسه من أقوال ابن خلدون مأخوذ من هذه الطبعة، أشيرَ إلى موقعه منها أو لم يُشر.

«التعلم الجماعي»، لأن «المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيّه ونحلته وسائر أحواله وعوائده»، و «لذلك نرى المغلوب يتشبه أبداً بالغالب في ملبسه ومركبه وسلاحه وفي اتخاذها وأشكالها، بل وفي سائر أحواله». ولا يكتفي المغلوب بتقليد الغالب، بل هو يصطنع له تبريراً من «أن النفس تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه»، وأنها «لتغالط» في ذلك أحياناً فترى «أن انقيادها ليس لغلب طبيعي إنما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتصل لها، حصل لها اعتقاداً، فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به».

ومن «التعلم الجماعي» الواقع بالقهر يمدد ابن خلدون نظريته إلى «التعلم الفردي» فيرى أن الأبناء يلقّنون عن آبائهم أنماط فكرهم وطرق سلوكهم لأن لهم الغلبة عليهم: «وانظر ذلك في الأبناء مع آبائهم كيف تجدهم متشبهين بهم دائماً، وما ذلك إلّا لاعتقادهم الكمال فيهم»، وهكذا يكون القهر أول مصدر من مصادر التعلم عند الفرد والجماعة، «إذ الملك غالب لمن تحت يده والرعية مقتدون به لاعتقادهم الكمال فيه اعتقاد الأبناء بآبائهم والمتعلمين بمعلميهم».

بهذا تكتسب «التربية» مكانها في مشتجر قوى الحدوث والانحلال الاجتماعيين، وتبرز وشيجةً ضخمة من الوشائج الداخلة في سداة النسيج الاجتماعي وأداة من أدوات الفعل فيه. وبهذا يقترب ابن خلدون اقتراباً شديداً من أفلاطون في النظر التربوي. فكما كان أفلاطون فيلسوفاً سياسياً يتعامل مع التربية من حيث هي عنصر من عناصر تكوين الدولة وأداة من أدوات صنعها، كذلك كان ابن خلدون مؤرخاً يستقرىء قوانين الاجتماع الانساني من خلال تتبع قيام النظم السياسية وسقوطها، ويحاول «فرز» القوى الفاعلة في حركة التاريخ ومن بينها القوة التربوية. وعلى هذا، أنزل التربية بين «الصنائع» وجعلها أم هذه الصنائع، بها تُكتسب سائر الصناعات باعتبار «أن الصناعة هي مَلَكة في أمر عملي فكري» و «على قدر جودة التعليم ومَلَكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول مَلَكته». هذا من جهة، ومن الجهة الأخرى، ربط ابن خلدون بين التربية والتحضر، فجعل التربية ظاهرة حضارية، وقال إن التعليم والتعلم لا يزدهران إلّا في البيئة الحضرية لأن «الصنائع لا تقع في البدو، وإنما أهل المدن هم الذين يجتهدون في تعلم الصنائع لأنها مصدر كسبهم لمعاشهم». وهكذا لم يدع مجالاً للشك في ارتباط التربية بالحضارة تعلماً وتعليماً، لأن «الصنائع إنما تكثر في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة» و «من تشوّف بفطرته إلى العلم ممن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدنة، فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي لفقدان الصنائع في أهل البدو».

ولم يغفل ابن خلدون الوظيفة السياسية للتربية من حيث إن العدوان يعرض للبشر في اجتماعهم بمقتضى الغضب والأنفة ومقتضى القوة البشرية في ذلك، «فيقع التنازع المفضي إلى المقاتلة»، فيحتاجون من أجل ذلك إلى الوازع «وهو الحاكم عليهم». غير أن هذا الوازع لا يكون بالقوة القاهرة وحدها، وإنما هو كائن «بمقتضى الفكرة والسياسة» التي تُكتسب بالتعلم. إن حياة الانسان المتحضر لا تتسم بالثبات أو الركود اللذين ينافيان طبيعة التحضر، بل هي تمتاز بالارتقاء من حال إلى حال أعلى، وهو ما يسميه ابن خلدون بـ «استحالة الكائنات» أو تحولها من مرتبة إلى مرتبة أعلى منها. وهو ما يمكن أن نسميه بعنصر الحركة. إن هذه الحركة تسير إلى «ما هو أعلى أو أرقى ولا ترجع إلى الوراء أو إلى الأدنى. إن هذا التطور المتنامي يمكن أن نستخرج منه قوانين

للعقل يربط بها أسباب التطور ومسبباتها. ومن ثم يمكننا أن نُدخل فيه عنصر الارادة. إن هذه القوانين كما نجدها في الطبيعة نجدها أيضاً في المجتمع»[٢٥٧].

إن عملية التطور الحادثة في المجتمع تفرض على التربية واجباً إضافياً هو واجب المساعدة على تيسير هذه الاستحالات في حياة الانسان، وذلك بتدريب «الفكر» على «تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه، بمعرفة أو إدراك أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلّغونه لمن تلقاه، فيلقّن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه». وبهذا يسترشد إلى الحلول التي تتطلبها مشاكل التطور أو «الاستحالات» في الحياة الانسانية، وهذا لا يحصل للفرد إلّا على أيدي المعلمين والأساتذة، وهو مسؤولية أخرى من مسؤوليات التربية. وهكذا تظل دائرة الفعل التربوي تتسع من الصنعة التي يحذقها الانسان لكسب معاشه، إلى العدل الذي يُستظل به، إلى الإبداع في عملية الارتقاء الحضاري.

١ ـ ابن خلدون وفكرة التمدن الانساني

فسّر ابن خلدون تمدن الانسان «كونه مدنياً بالطبع» باضطراره إلى «الاجتماع»، «الذي هو المدنية وهو معنى العمران»، وذلك لأن الانسان، بما جُعل فيه من ضعف بالقياس إلى سائر الحيوانات، فهو محتاج ـ لحفظ نوعه على البقاء ـ إلى «اجتماع القُدَر[٢٥٨] الكثيرة من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم، فيحصل بالتعاون قدر الكفاية من الحاجة لأكثر منهم بأضعاف. وكذلك يحتاج كل واحد منهم أيضاً في الدفاع عن نفسه إلى الاستعانة بأبناء جنسه، لأن الله سبحانه، لما ركب الطباع في الحيوانات كلها وقسم القُدَر بينها، جعل حظوظ كثير من الحيوانات العجم من القدرة أكمل من حظ الانسان». فبالاجتماع، إذاً، يوفر الانسان لنفسه مصادر العيش من جهة، والحماية من الأخطار من جهة أخرى. غير أن هذا لا يكفي لحفظ النوع الانساني على البقاء، بل لا بد له من «الحيلة» في مدافعة الأخطار الداهمة بـ «الفكر» و «اليد»، «فاليد مهيأة للصنائع بخدمة الفكر والصنائع تحصّل له الآلات... التي تنوب عن الجوارح المعدّة في سائر الحيوانات للدفاع، مثل الرماح التي تنوب عن القرون الناطحة، والسيوف النائبة عن المخالب الجارحة، إلى غير ذلك».

إن هذه العلاقة الجدلية التي يقيمها ابن خلدون بين الاجتماع الذي هو ضرورة لحفظ النوع على البقاء وبين «الفكر» الذي يسخر «اليد» في صنع الآلات التي يدافع بها الانسان عن نفسه، كالسهام والحراب والسيوف، أو تلك التي يستخدمها في تسخير الطبيعة لتوفير معاشه من المحاريث والفؤوس وما إليها... ثم إن اليد بما توفره من الآلات للإنسان من خلال الصنائع تزيد في فكره، فتدفعه إلى مزيد من «الفكر» والابتكار في تطوير آلاته. هذه العلاقة الجدلية ستكون لها أهمية بالغة في تفسيره العملية التربوية كلها، إذ إنه سيجعل «الكون» مصدر الفكر الانساني، ويجعل التعامل مع الكون منشأ المعرفة الحقيقية به. وعلى

---

(٢٥٧) انظر: عبد الله شريط، «نظرية التطور عند ابن خلدون،» في: جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ابن خلدون والفكر العربي المعاصر (تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢)، ص ٩٥.

(٢٥٨) القُدَر، بضم القاف وفتح الدال، جمع «قدرة» أي القوة أو الطاقة.

الرغم من أنه أقرّ بدور «الشريعة» في قيام النظام الاجتماعي، إلّا أنه لم يوافق على أنها وحدها مصدر التفكير في الاجتماع الانساني، وعدّ ذلك تزيّداً، وردّ مقالة الذين يُرجعون «كل شيء» إلى الشرع إلى أنها «غير برهانية»، لأن «الوجود وحياة البشر قد تتم من دون ذلك بما يفرضه الحاكم لنفسه أو بالعصبية التي يقتدر بها... فأهل الكتاب والمتبعون للأنبياء قلة بالنسبة إلى المجوس الذين ليس لهم كتاب، فإنهم أكثر أهل هذا العالم، ومع ذلك فقد كانت لهم الدول والآثار فضلاً عن الحياة».

بهذا جعل ابن خلدون العقل الانساني (الفكر) مصدراً أساسياً من مصادر المعرفة، وربط الانسان بالوجود ربطاً كاملاً، وجعل «الفكر» سبيله إلى معرفة الكون واكتشاف وحدته الطبيعية. لقد رأى بعض دارسي ابن خلدون في مقولاته هذه، نوعاً من التطرف المادي رغم حديثه عن روحانية الانسان، لأنه يؤكد في هذه المقولات «دور المشاهدة والتجربة الملموسة». غير أن مفسرينْ آخرين للرجل يرون أنه «ينطلق من النظرة الاسلامية الوحدوية إلى الكون والحياة، ولا يرى في العالم الانساني ازدواجية فاصلة بين الروح والمادة، كما حصل ذلك عند الكثير من المفكرين المسلمين المتأثرين بالازدواجية اليونانية في هذا الميدان. ولا تعني هذه النظرة الوحدوية ميلاً خاصاً إلى المادية كما يراه بعض الباحثين في الفكر الخلدوني، ومهما يكن التطرف في تقديم المشاهدة والتجربة الملموسة على الانسياق مع العقليات، فإن صاحب علم العمران يبقى متمسكاً بروحانية نوعية، هي بالضبط تلك الروحانية الاسلامية التي تتصور الوجود في نظرة اجمالية انسجامية بين الله والطبيعة والانسان، وتمتاز الروحانية الاسلامية بتفاؤل خاص ممكن في هذا الانسجام الذي يتعدى جدلية الطبيعة والحياة إلى ما وراء المدركات المادية، التي يجهلها العقل وينيرها الوحي بنوعيته الخاصة من المعرفة التي ترقى بالإنسان إلى ما فوق المحسوس وتفتح له أبواب التوحيد»[٢٥٩].

وأياً كان الموقف من تفسيرات ابن خلدون للاجتماع الانساني وعلاقة الانسان بالكون، فإن الأمر الذي لا ريب فيه هو أن ابن خلدون سلك سبيل العقل إلى فهم المجتمع والكون وعلاقة الانسان بهما، وهو قد فعل هذا في أكثر من مكان وبأكثر من طريقة. فعله مرةً أولى حين قرر «أن الفكر راغب طبعاً في تحصيل ما ليس عنده من المدركات». وفعله مرة ثانية حين جعل فكر الانسان ونظره يتوجهان إلى الحقائق واحدة واحدة وينظران ما يعرض لها في ذواتها، وبهذا يتمرّس الانسان بها جميعاً فيتكوّن له بها علم مخصوص به. وفعله ثالثة حين استخلص «أن العلم والتعليم طبيعي في البشر»، فأسند إلى «الفكر» مسؤولية البحث عن الحقيقة بحثاً مستقلاً غير مشروط بإجازة من جهة غير جهة طبيعة الفكر في الانسان.

٢ ـ الإنسان وتربيته من المنظور الخلدوني

الانسان عند ابن خلدون كائن «مدرِك» ولكن «الطبيعة» عامل قهر له لأنها أقوى منه، وهي بهذا تحفزه إلى مجابهتها وفك أسرارها وتفادي قدرتها على تدميره[٢٦٠]. و«الإدراك» هو

---

(٢٥٩) عبد المجيد مزيان، «التوازن بين الفكر الديني والفكر العلمي عند ابن خلدون،» في: جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المصدر نفسه، ص ٢٣١.

(٢٦٠) لمتابعة هذا التفسير الجدلي للعلاقة بين الانسان والطبيعة عند ابن خلدون، انظر: الصغير بن عمار، الفكر العلمي عند ابن خلدون (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٨)، ص ٧٥ وما بعدها.

شعور المدرِك بذاته لما هو خارج عن ذاته، وهذا ما يشترك فيه الانسان مع سائر الحيوانات، غير أن الانسان يزيد عليها بأنه يدرك ما هو خارج عن ذاته بالفكر «الذي هو وراء حسه وذلك بقوىً جُعلت له في بطون دماغه ينتزع بها صور المحسوسات ويجرد منها صوراً أخرى»، وبهذا يكون «الفكر» القدرة على «التصرف في تلك الصور التي وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب»(٢٦١).

لقد جعل ابن خلدون من هذه العلاقة الجدلية بين إدراكية الإنسان والطبيعة مدخلاً إلى نظريته في «المعرفة» التي بناها على التمييز بين «الإدراك» الذي «هو شعور المدرِك بما هو خارج ذاته»، وبين «الفكر» الذي هو وسيلة الانسان إلى «التجريد» انتزاعاً للصور وتركيباً لها. وهو يرتب لاكتمال الفكر في الانسان ثلاث مراتب صعودية يسمي كل واحدة منها «عقلاً»، وهي على التوالي: أ ـ العقل التمييزي، ب ـ العقل التجريبي، ج ـ العقل النظري(٢٦٢). ويمثل **العقل التمييزي** المرتبة الدنيا من مراتب العقل لأن قدرته محصورة في إدراك «الأمور المرتبة في الخارج ترتيباً طبيعياً أو وضعياً ليقصد إيقاعها بقدرته»، وأكثر هذا الضرب من الفكر تصورات هدفها تحصيل منافع المعاش ودفع المضرة. أما المرتبة الثانية من الفكر، أو **العقل التجريبي**، فهي «الفكر الذي يفيد الآراء والآداب في معاملة أبناء جنسه وسياستهم»، وأكثر هذا النوع من الفكر «تصديقات» تحصل بالتجربة شيئاً فشيئاً إلى أن تتم الفائدة(٢٦٣)، ولذا فهو «عقل تجريبي» أي مستفاد بالتجربة. أما المرتبة الثالثة من الفكر، أو **العقل النظري**، فهي «الفكر الذي يفيد العلم أو الظن بمطلوب وراء الحس لا يتعلق به عمل، وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاماً خاصاً على شروط خاصة فتفيد معلوماً آخر من جنسها في التصور والتصديق، ثم ينتظم مع غيره فيفيد علوماً أخرى كذلك، وغاية إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله وأسبابه وعلله، فيكمل الفكر بذلك حقيقته ويصير عقلاً محضاً ونفساً مدركة، وهو معنى الحقيقة الانسانية»(٢٦٤). إن أهم ما في هذا التصور لمراتب الإدراك هو جعله الوظيفة العليا للعقل تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله وأسبابه وعلله «ليكمل بذلك في حقيقته ويصير عقلاً محضاً ونفساً مدركة».

إن هذه المراتب الثلاث من العقل ستعكس نفسها على ديناميكيات اكتساب المعرفة عند الطفل، إذ يجعلها ابن خلدون تمرّ هي الأخرى بثلاث مراتب متعالية، هي: مرتبة **الاكتساب**، ومرتبة **التجويد**، ومرتبة **الإبداع**(٢٦٥). والمهم في نظرية «المراتب» ذات الطابع التطوري هذه، التي يطرحها ابن خلدون لتكامل العقل في الإنسان، أنه يجعلها تنجم عن التفاعل مع «الكون» وتصقل بحذق الصنائع، وأن الفكر الذي يهتدي إلى الصنائع يعود فيتأثر بإبداعاته هو، حين يحاول التقدم بها، وهكذا فلا تتأثر المعرفة إلّا من الممارسة والمشاركة، وعلى هذا فإن المعرفة هي «فعل» وليست «وصفاً» لأن العقل البشري لا يتكون

---

(٢٦١) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون، ج ٣، ص ٩٧٤ ـ ٩٧٥.
(٢٦٢) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٩٧٥ ـ ٩٧٦.
(٢٦٣) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٩٧٦.
(٢٦٤) انظر: ابن عمار، المصدر نفسه، ص ١١٩ ـ ١٢٠.
(٢٦٥) المصدر نفسه، ص ١١٣.

ولا يصل «إلى أعلى المراتب إلّا بالتدريب، والتدريب هو الوسيلة الحقيقية للتعليم واكتساب المهارة. فالمهارة بهذا المفهوم شيء مكتسَب وليست خاصية جنس معين دون غيره من الأجناس»(٢٦٦). وهكذا فإن الثقافة ما هي إلّا درجة في التطور الناجم عن المعرفة العلمية المستحيلة إلى عمل إبداعي عند الانسان، أو العمل الإبداعي المتحوّل فكراً وثقافة عنده. وعلى هذا فإن «المعرفة من أجل المعرفة أمر باطل»(٢٦٧)، وبهذا الميزان يكتسب العقل مضموناً خاصاً هو كونه وسيلة الانسان إلى فهم «وضعه» الذي هو فيه، ووعي مسبباته وكيفية تغييره. وهذا هو هدف التربية الأعلى عند ابن خلدون.

إن هذا التوجه الموضوعي نحو المعرفة ودورها في تطوير حياة الانسان سرعان ما تعرّض ـ لأسباب غير يسيرة التفسير ـ لتراجع في موقف ابن خلدون، فراح يتكلم على «محدودية قدرة العقل» في الكشف عن الأشياء، والتصرف فيها، متذرعاً بأن العقل مجرد «ميزان» يمكن أن توزن به أمور الحس والتجربة فقط، مع تداركه أن هذا لا يمكن أن يكون «قادحاً في العقل وإدراكه، بل العقل ميزان صحيح، فأحكامه يقينية لا كذب فيها، غير أنك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد والآخرة وحقيقة النبوة وحقائق الصفات الإلهية وكل ما وراء طوره، فإن ذلك طمع في محال، ومثال ذلك رجل رأى الميزان الذي يوزن به الذهب فطمع أن يزن به الجبال وهذا لا يدرك لأن... للعقل حداً يقف عنده ولا يتعدى طوره»(٢٦٨).

ومن هذا التقليص لقدرة العقل فرّق ابن خلدون بين الدين «الذي هو معرفة الحقائق التي أوحى بها الله» وبين «العلم» «الذي هو معرفة الحقائق التي يستطيع الانسان أن يحصلها بعقله الطبيعي دون معونة خارجية»(٢٦٩). أكثر من هذا «العزل» بين الدين والغلم، ذهب ابن خلدون خطوة أبعد، فجعل المعرفة ثلاث طبقات، دنياها معارف البشر ووسطاها معارف الأولياء وعلياها معارف الأنبياء. فأما معارف البشر، فمرجعها إلى أن الانسان «عاجز بالطبع فينقطع بالحركة إلى الجهة السفلى نحو المدارك الحسية والخيالية وتركيب المعاني مَن الحافظة والواهمة على قوانين محصورة وترتيب خاص يستفيد به العلوم التصويرية والتصديقية التي للفكر في البدن وكلها خيالي منحصر بنطاقه، إذ هو من جهة مبدأه ينتهي إلى الأوليات ولا يتجاوز وإن فسدت فسد ما بعدها، وهذا هو في الغالب نطاق الإدراك البشري الجسماني وإليه تنتهي مدارك العلماء وفيه ترسخ أقدامهم». أما معارف الأولياء، فمصدرها «العقل الروحاني والإدراك الذي لا يفتقر إلى الآلات البدنية بما جُعل فيه من الاستعدادات لذلك، فيتسع نطاق إدراكه عن الأوليات التي هي نطاق الإدراك الأول البشري، ويسرح في فضاء المشاهدات الباطنية وهي وجدان كلها لا نطاق لها من مبدأها ولا من منتهاها، وهذه مدارك الأولياء أهل العلوم الدينية والمعارف الربانية». أما معارف الأنبياء، فمصدرها «الانسلاخ من البشرية جملة جسمانيتها وروحانيتها إلى الملائكة من الأفق الأعلى ليصير في لمحة من اللمحات ملكاً بالفعل ويحصل له شهود الملأ الأعلى في أفقهم وسماع الكلام النفساني والخطاب الإلهي في تلك اللمحة، وهؤلاء هم الأنبياء».

---

(٢٦٦) المصدر نفسه.

(٢٦٧) المصدر نفسه.

(٢٦٨) صليبا، تاريخ الفلسفة العربية، ص ٥٥٩.

(٢٦٩) انظر مناقشة مراتب المعرفة عند ابن خلدون في: المصدر نفسه، ص ٦٣٢ ـ ٦٣٣.

ما الذي يجعل ابن خلدون ينقلب على منهجه الموضوعي في طبيعة المعرفة؟ وما الذي يدفعه إلى دمغ العقل الانساني بالقصور بعد أن أثبت لـه قدرة لا حـدود لها في فهم العالم وتغييره؟ وما الذي جعله ينتقص الفلسفة والفلاسفة فيقول إن رأيهم بإمكانية إدخال العقائد الايمانية في مدارك العقل باطل بجميع وجوهه؟ ثم ما الذي يجعله يعود فيعترف للفلسفة بأن قوانينها «هي أصلح ما علمناه من قوانين الأنظار»؟ لقد حيرت هذه التناقضات دارسي ابن خلدون والمعجبين بمنطقه العلمي، فراحوا يلتمسون له العذر فيها وذلك لغربتها عن خطه الفكري العام في دراسة الاجتماع الانساني، فعزاها بعضهم إلى إقرار ابن خلدون في النهاية بأن «عالم الموجودات لا يمكن أن يُدرَك كله لأنه أوسع من كل التصورات والحس، والشهود ذاته لا يتعدى المحيط المباشر الذي يتجوّل فيه الانسان»[٢٧٠]. ويذهب جميل صليبا في تبرير هذه التناقضات إلى الاحتجاج بأن «علم الطبيعيات في عصره كان علماً نظرياً مجرداً خالياً من التطبيقات العلمية التي مكّنت الانسان من السيطرة على الطبيعة»[٢٧١]. وأما عمر فروخ فيعزو اضطراب ابن خلدون بين القول بالفكر أساساً لحركة التاريخ، وبين شجبه الفلسفة، إلى ازدواجية اعتقادية في حياة ابن خلدون الذي كان في حياته الخاصة «أشعري السلوك يعتقد أن العقل قاصر عن إدراك الحقائق الماورائية والغيبية، ولذلك نراه في حياته الشخصية والعملية يعوّل على الشرع وحده. وأما في حياته العقلية وفي تآليفه خاصة، فإنه معتزلي التفكير يعتمد العقل والأقيسة المنطقية وطبائع الكائنات وتحكيم النظر والبصيرة في الأخبار، ثم هو يعتقد أن الأمور الجارية في عالمنا المادي والاجتماعي والنفساني تخضع لنواميس معينة وتجري على نظام مخصوص، ثم إنها تتكرر كلما تهيأت لها مثل هذه الأسباب التي عملت على ظهورها من قبل»[٢٧٢]. أما محمد الهاشمي فقد خالف كلاً من الرأيين المتقدمين ذاهباً إلى «أن السر في هذا التناقض يكمن في أن «هذا الحكيم العقلاني» اتخذ هذه التظاهرة ضد العلوم الطبيعية والفلسفية درعاً يتقي به خطر السلفية المتشددة التي كانت آخذة بخناقه، وبعد هذا وذاك فابن خلدون سياسي محنّك قبل أن يكون عالماً باحثاً عن الحقيقة»[٢٧٣].

* * *

ينظر ابن خلدون إلى التربية نظرة واسعة، فهي ليست عنده «حمل المتعلمين على حفظ فروع العلم»، بل هي «إثبات مَلَكة العلم في نفوس المتعلمين»[٢٧٤]. وهذه دعوة قريبة من دعوة المربين المعاصرين اليوم إلى وجوب تعليم المتعلم كيف يعلم نفسه لا التمسك بالتقليد القديم من تعليم المعارف. وعلى الرغم من أن ابن خلدون لم يضع نظرية تربوية متكاملة، إلا أن استخلاص نظرية خلدونية تربوية ممكن من خلال الانتقادات التي وجهها إلى معلمي عصره وطرقهم في التعليم. القضية الأولى، ولعلها الأكبر، التي خالف معاصريه فيها، هي ممارسة القهر على المتعلمين، فنبّه إلى أن سوء معاملة الأطفال يقود حتماً إلى ضروب كثيرة من الانحرافات النفسية والسلوكية، «ذلك أن من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين والمماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب

(٢٧٠) مزيان، «التوازن بين الفكر الديني والفكر العلمي عند ابن خلدون،» ص ٢٣٢.
(٢٧١) صليبا، المصدر نفسه، ص ٦٣٧.
(٢٧٢) فروخ، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، ص ٦٩٤.
(٢٧٣) الهاشمي، الفكر العربي: جذوره وثماره، ص ١٣٩.
(٢٧٤) فروخ، المصدر نفسه، ص ٧٠٣.

والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الانسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيّالاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى انسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين»[٢٧٥].

كذلك هو خالف معاصريه في قضية ثانية وهي حشو ذهن المتعلم بتفاصيل من المعرفة لا نفع له فيها، فقال: «إن ما يضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدّد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل، ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط، لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلاً ومأخذه قريباً، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصار كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها»[٢٧٦]. والقضية الثالثة التي خالف فيها معلمي عصره هي الخلط بين العلوم المطلوبة لذاتها والعلوم التي هي أدوات للأولى، فطالب بالتفريق بين النوعين وأجاز الإفاضة في الأولى في المراحل المتقدمة، ومنعها في الثانية، «مثل العربية والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلاّ من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لأن ذلك مخرج لها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي إلاّ آلة له لا غير، فكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على مَلَكتها بطولها وكثرة فروعها، وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات». وعلى هذا، فإن الإضافة في هذه العلوم التي هي وسيلة لغيرها «مضرة بالمتعلمين على الإطلاق لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها وينبهوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا به عنده، فمن نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التوغل فليرقَ له ما شاء من المراقي سهلاً أو صعباً، فكلٌ ميسر لما خلق له»[٢٧٧].

أما القضية الرابعة التي خالف فيها معلمي عصره، فهي طريقة التعليم، فقد أخذ عليهم أنهم كانوا يأخذون المتعلمين بأمّهات المسائل العلمية يلقونها إليهم إلقاءً من دون تقدير استعداداتهم لقبولها أو عجزهم عن هذا القبول، فنبّه إلى «أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، وتراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصل له مَلَكة في ذلك العلم، إلاّ أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه عن التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود مَلَكته، ثم يرجع به وقد اشتد فلا يترك عويصاً ولا مهماً ولا مغلقاً إلاّ وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على مَلَكته. هذا وجه التعليم المفيد»[٢٧٨].

---

(٢٧٥) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون، ج ٤، ص ١٢٤٣ - ١٢٤٤.

(٢٧٦) المصدر نفسه، ج ٤، ص ١٢٣٠ - ١٢٣٢.

(٢٧٧) المصدر نفسه، ج ٤، ص ١٢٣٨ - ١٢٣٩.

(٢٧٨) المصدر نفسه، ج٤، ص ١٠٨٥ - ١٠٨٦.

كان التبرير الذي قدمه ابن خلدون لمطالبته هذه هو إدراكه أن المتعلم ما يزال في حالة من النمو وأن قدراته العقلية لم تكتمل، «فإذا أُلقيت عليه الغايات في البداءات»، عجز عن الفهم بالجملة و «كلَّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»[٢٧٩].

إجمالاً، لقد نظر ابن خلدون إلى التعليم على أنه صنعة من الصنائع، وأن شروط النجاح في ممارسة هذه الصنعة هي فهم المتعلم وقدراته وترتيب عملية تعليمه وفقاً لهذه القدرات. أما «التربية» فهي شيء أعمق من التعليم، لأنها تعني ترسيخ مَلَكة التعلم في نفس المتعلم وليس حمله على حفظ فروع العلم وحقائقه التفصيلية، وهذا هو ما نسميه في الزمن الحاضر بالتعلم من أجل الكينونة.

٣ ـ واقعية الرؤية الخلدونية في المنهج التربوي

كان انشغال ابن خلدون بموضوعية الفكر والتربية واجتماعيتها انشغالاً أصيلاً رغم ما غبّش رؤيته فيها من نكوصات غامضة وغريبة عن هذا القصد. وكيفما نظرنا إلى تفكيره في التربية والتعليم، قفزت أمامنا هذه الرؤية الموضوعية فيهما التي أقامها على القول بأن الانسان كائن مدرِك بذاته لما هو خارج عن ذاته، بفضل فكره وبحكم أن هذا الفكر ذو طاقة مضاعفة يكون بها طوراً مدركاً الأفعال على نظام وترتيب، وطوراً مبتدئاً علماً ما، لم يكن حاصلاً له من قبل. بعبارة أخرى، إن العقل الانساني يكون تارة «متقبلاً» نظاماً قائماً من المعارف، ويكون تارة أخرى «مبتكراً» معرفة لم تكن مكتشفة. وبهذا يتوجه «إلى المطلوب وقد يصور طرفيه، يروم نفيه أو إثباته، فيلوح له الوسط الذي يجمع بينهما أسرع من لمح البصر إن كان واحداً، أو ينتقل إلى تحصيل آخر إن كان متعدداً ويصير إلى الظفر بمطلوبه»، وهذا هو شأن الطبيعة الفكرية التي تميَّز بها البشر من سائر الحيوانات. كذلك تنتصب أمام الناظر في آراء ابن خلدون التربوية حقيقة أخرى لا تقل خطراً ولا خطورة عن سابقتها، وهي أن العالم المادي هو مصدر المعرفة الأول للإنسان، المعرفة الحسية التي يرتفع منها إلى المعارف الكلية المجردة، وتمثل «الصنائع» التعبير الإجمالي عن التفاعل بين الفكر والمادة في عقل الإنسان، حيث إن «كل صناعة مرتبة يرجع منها إلى النفس أثر يكسبها عقلاً جديداً تستعد به لقبول صناعة أخرى، ويتهيأ العقل بسرعة الإدراك والمعارف، وحسن المَلَكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية، يزيد الإنسان ذكاءاً في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس».

لقد وضع هذا التوجه الموضوعي نحو المعرفة والصنعة والعلاقة التوالدية بينهما ابن خلدون في موقف دقيق إزاء تصنيف العلوم وأولويات درسها، واضطره إلى أن يركب إلى غايته هذه مركباً مزدوجاً يصالح به بين المعرفة المكتسبة من الوحي المنزل، وتلك المكتسبة بالعقل والتي مصدرها الحواس. وعلى هذا صنّف العلوم، بحسب مصدرها، إلى صنفين: الصنف الأول «منقول» يأخذه الإنسان عمن وضعه كما وضعه، وفي هذا الصنف تدخل

---

(٢٧٩) المصدر نفسه.

العلوم الشرعية كلها من الكتاب والسنّة وما يتعلق بذلك من العلوم التي تهيؤها للإفادة، مثل علوم اللسان العربي الذي هو لسان الملة. والسند في إثبات العلوم المنقولة هو «الرواية»، لأن هذه العلوم مأخوذة من الكتاب والسنة بالنص أو الإجماع، أو بالإلحاق. وهذه العلوم النقلية محصورة بالضرورة في ما يؤدي إلى معرفة الشرع من التفسير وعلم القراءات وعلوم الحديث وأصول الفقه وعلم الكلام، وهي علوم قد نفقت «أسواقها في هذه الملة بما لا مزيد عليه وانتهت فيها مدارك الناظرين إلى الغاية التي لا شيء فوقها»[٢٨٠]. أما الصنف الثاني من العلوم (علوم العقل)، فهو طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وهو يشمل العلوم الحكمية والفلسفية، ويمكن للإنسان أن يقف عليها بطبيعة فكره ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتى يوقفه نظره وبحثه على الصواب من الخطأ فيها، من حيث هو إنسان ومفكر[٢٨١]. والسند في هذه العلوم هو «البرهان»، وقد أدخل ابن خلدون في هذا الصنف علوم المنطق والإلهيات والطبيعيات، وما أسماه بعلوم النظر في المقادير، كالأرثماطيقي (الحساب) والهندسة وعلم الموسيقى وعلم الهيئة (الفلك). ولو أرجعنا النظر في هذا التصنيف لاستوقفنا أمران مهمان. فمن الناحية الأولى، يقول ابن خلدون بأن «علوم النقل» «مشروعة لنا» أي للمسلمين من عند الله تعالى، فهي خاصة بالملّة الاسلامية، أي إنه ينفي عنها صفة «الكونية» بجعلها علوماً مخصوصة. ثم هو من الناحية الثانية، يعتبر هذه العلوم قد بلغت من النمو والتطور «الغاية التي لا شيء فوقها». أما بالنسبة إلى الصنف الآخر (العلوم العقلية)، فقد أثبت لها ما نفاه عن الأولى تماماً، صفة الكونية والانسانية، لأنها «طبيعية للإنسان من حيث هو ذو فكر فهي غير مختصة بملّة، بل يوجَّه النظر فيها إلى أهل الملل كلهم ويستوون في مداركها ومباحثها، وهي موجودة في النوع الإنساني منذ كان عمران الخليقة». ثم إن هذه العلوم لم تبلغ الغاية بعد وسبيل التطور والتقدم سيظل مفتوحاً أمامها أبداً.

لماذا أوقع ابن خلدون هذا الفصل بين العلوم؟ ولماذا ميزها بما ميزها به من ظواهر الثبات أو النماء؟ ولماذا حجب العقل عن التدخل في علوم النقل؟ هل لأنه كان يفترض وجود تناقض بينه وبينها؟ ولماذا حصر سند العلوم النقلية في «الرواية» فقط، وخصّ العلوم العقلية بالبرهان؟ وهل كانت علوم النقل قد بلغت «الغاية التي لا شيء فوقها» حقاً؟ أم أنه كان يتفادى الاصطدام بمن كان يقف وراء هذه العلوم ويتكلم باسمها؟ لا أحد يملك جواباً مقنعاً عن هذه الأسئلة. غير أن هذا الفصل بين علوم النقل وعلوم العقل كانت له نتيجة حسنة بالنسبة إلى العلوم العقلية، لعل الرجل يكون قد عناها، فقد وفر لها ـ عن طريق الاعتراف بقدسية العلوم الأخرى ـ فرص الحماية من تدخل أهل النقل فيها. وبهذا ضمن لها ـ أو هكذا ظن ـ فرص الحرية للمضي في طريقها إلى اكتشاف الكون الطبيعي واستقراء قوانينه ونواميسه وتحليل ظواهره بتشخيص أسبابها وعللها، من دون تدخل الغيبيين وتجريحاتهم.

---

(٢٨٠) انظر: المصدر نفسه، ج ٣، ص ١٨٠ ـ ١٨٥.
(٢٨١) المصدر نفسه، ج ٣، ص ٩٩٤ ـ ٩٩٥.

ثامناً: هل من نظرية تربوية؟

«... ليس شيء من الأخلاق طبيعياً في الانسان ولا هو غير طبيعي له وذلك أنّا مطبوعون على قبوله، وإنما ينتقل بالتأديب والمواعظ إما سريعاً وإما بطيئاً، وهذا هو الرأي الذي نختاره لأننا نشاهده عياناً...».

مسكويه

لا يقع الباحث على نظرية تربوية متكاملة[٢٨٢] عند التربويين المسلمين، وإنما عليه أن يستقرىء شيئاً مما يشبه هذه النظرية في متفرقات كتبهم ورسائلهم. ويبدو أن لضياع مثل هذه النظرية المتكاملة أكثر من سبب واحد أهمها:

١ ـ الانفصال الذي وقع بين الذين فكروا في التربية تفكيراً فلسفياً عقلانياً والذين أخذوها مأخذاً دينياً محضاً. فمن يرجع إلى الرسائل التربوية للغزالي والقابسي وابن سحنون وابن جماعة وابن حَجَر الهيثمي ونصير الدين الطوسي، لا تفوته ملاحظة الانشغال الديني الصرف بالتربية عند هؤلاء الأعلام، ومن هنا اتخذت التربية عندهم معنى «التأديب».

فلقد سمى الطوسي رسالته آداب المتعلمين، وابن جماعة عَنْون رسالته **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**، وابن حَجَر الهيثمي سمى رسالته **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**، ورسالة ابن سحنون عنوانها آداب المعلمين. أما رسالة القابسي فهي **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**.

وواضح أن «الأدب» أو «التأديب» يمثّل توقعات المجتمع من الطفل والناشىء في إظهار الاحترام للمؤسسات الاجتماعية القائمة والأنماط الفكرية العامة فيها. ولقد بلغ انشغال هؤلاء الأعلام بالنزعة «التأديبية» حداً قادهم إلى تكريس الكثير من اهتمامهم لأمور تبدو لنا مثيرة للعجب والحيرة، مثل كيفية الجلوس أمام المعلم، وطَيّ القدمين، وثني اليدين على الصدر في حضرة الكبار، ووجوب امتناع الصغار عن الكلام في حضرة من يكبرونهم سناً، وزجرهم عن مناقشة أولئك الكبار حتى عندما يكونون على خطأ في ما يقولون أو يعلنون من رأي. بل إن القارىء المعاصر لآراء هذا الفريق من المربين المسلمين قد يضيق باستطرادهم إلى الخوض

(٢٨٢) يتساءل بعضهم، بحق: «هل يفترض أن تكون لدى المسلمين نظرية تربوية متكاملة؟ أم أن الاتجاه في الفكر ينطوي على تعددية؟» والجواب عن كلا السؤالين هو بالنفي. فليس من طبع الأشياء أن تكون هناك نظرية تربوية اسلامية واحدة ومتكاملة، لأن نظرية كهذه لا بد من أن تكون نصّية dogmatic، وليس هذا هو المراد، وإنما المراد هو منظور تربوي educational perspective عام، في الطبيعة الانسانية للمتعلمين، وإمكانية التدخل فيها وتحويرها عن طريق التربية لتحقيق أغراض انسانية واجتماعية.

في أمور، كأنواع المأكولات وعلاقتهـا بتكوين البلغم وعـلاقة البلغم في تبليـد القلب والذهن والمنع عن التفكير والتعلم، وغير ذلك من الأمور. على أن من يفهم الأجواء التي عاشـوا فيها ويقيسهم بعصرهم، لا يتعـذّر عليه التماس العذر لهم في مـا ذهبوا إليـه. أما من يـرجع إلى فريق العقلانيين من التربويين المسلمين كإخوان الصفا ومسكويه والفـارابي وابن سينا، فيجـد عنـدهم جهداً معمقـاً في محاولـة فهم المتعلم وتبينّ طبيعـة المعرفـة وكيفية اكتسـابها وتفسـيرها الاجتماعي، وما إلى ذلك من أمور جوهرية عالجهـا الجزء المتقـدم من هذا الفصـل. وفي كلتا الحالتين ـ وباستثناء إخوان الصفا وابن خلدون ـ أدّى هذا الانفصال بـين الفريقـين إلى ضياع فرصة تبلور نظرية تربوية متكاملة في جوانبها العقلية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية.

٢ ـ توجيه أغلب رسائل التربويين المسلمين إلى «طلبة العلم»، أي طلبة الدراسات العالية باصطلاحاتنا المعاصرة. فرسالة أيهـا الولـد موجّهـة إلى «طالب متقـدم» من طلاب الغـزالي، ورسالة ابن جماعة هي ردّ على مجموعة أسئلة وجهها إليه معلم يمارس المهنة، حول أمور ذات طبيعة فقهية، وكذلك رسائل القابسي والطوسي وابن سحنون. فقط عند إخـوان الصفا وابن خلدون يكون التوجـه إلى «التربيـة» بمعنىً مقارب معنـاها عنـدنا نحن المعـاصرين، وعندهم وحدهم تتحقق درجة عالية من التوحد بين الجوانب العقلية والنفسية والأخلاقية والاجتـماعية للعملية التربوية.

على أن هذا الإخفـاق في بناء نـظرية تـربويـة متكاملة عـلى غرار مـا فعل أفـلاطون في الجمهورية، مثلاً، لا ينبغي أن يحملنا عـلى أن نتوقـع من رواد الفكر الـتربوي الإسـلامي ما نتوقع من أنفسنا من الدقة العلمية في الفكر التربوي، فإننا بذلـك نكلفهم من أمرهم شـططاً ونرهقهم عسراً. بل إن من حقهم علينا أن ننـظر إلى أفكارهم الـتربويـة بمنظار العصر الـذي عاشوا فيه واجتهدوا أن يعطوا أحسن ما يستطيعون عطاءه، وبهذا فقط يمكننا اقتناص مجموعة من «المبادىء التربوية» المهمـة المتناثـرة في رسائلهم وتـآليفهم، وأن نضعها في نـظام متكامـل يجعل من مجملها ما يقرب من «نظرية تربوية» متكاملة. ويمكن تجميع هذه المبـادىء تحت ستة أبواب:

١ ـ فن التعليم
٢ ـ الأسس النفسية لعملية التعلم
٣ ـ فهم المتعلم واحترام شخصيته
٤ ـ طريقة التعليم
٥ ـ المعلم
٦ ـ إعداد الفرد للمساهمة في النشاط الاقتصادي للمجتمع.

١ ـ فن التعليم

وعى المـربون المسلمـون وعياً قـوياً حقيقـة أن «التعليم» فن متميز، أو هـو «صنـاعـة» معقدة كسائر الصنائع لا بد من توافر شروطها فيمن يتصدى للتعليم. قـال ابن عبدون: «إن

التعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودُربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم»(٢٨٣). وإلى مذهب كهذا ذهب ابن خلدون في المقدمة مؤكداً أن «مما يدل على أن التعليم صناعة... اختلاف الاصطلاحات فيه. فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها، فدلّ على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم وإلاّ لكان واحداً عند جميعهم. وملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمانحة مَلَكة التصرف في العلم وتعليمه. ومن أهم ما يلزم في العلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة والعمل على تحصيل المَلَكة التي هي صناعة التعليم».

ومن هذه الرؤية المهنية الواضحة، فرّق المربون المسلمون تفريقاً جيداً بين «التربية» و«التعليم»، وتبيّنوا جلياً أن الأولى أكبر من الثاني وأشمل. وعلى هذا نصح الغزالي أولياء أمور الأطفال أن يتذكروا جيداً أن تربية الصبيان ليست مقصورة على تعليمهم، فيجب «على ولي الأمر أن يراقب الطفل من أول أمره، فلا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلاّ امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، وينبغي أن يحسن مراقبته فتياً وأن يقوّي فيه خلق الحياء عند ظهوره، وأن يعلمه الطريق المستقيم في تناول الطعام والمشاركة فيه...»(٢٨٤). وقد زاد الغزالي هذا المعنى توضيحاً حين شبّه «معنى التربية» بـ «فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه»(٢٨٥).

لقد قادهم هذا الانشغال بنشأة الطفل إلى التنبه إلى أن عملية التربية تبدأ مع بداية الحياة نفسها. قال ابن سينا في **رسالة السياسة**: «إن من حق الولد على والديه حسن تسميته ثم اختيار ظئره كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء(٢٨٦) ولا ذات عاهة، فإن اللبن يعدي كما قيل. فإذا فطم الصبي عن الرضاع بدىء بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوىء الأخلاق وتنثال عليه الضرائب الخبيثة، فما تمكّن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً فينبغي لغنم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق». ودفعهم حرصهم على فهم طبيعة العملية التعليمية إلى التفكير في دور اللغة في هذه العملية، وتنبّهوا لخطورتها كوسيلة تربوية مهمة لما تحمله الكلمات إلى عقل المتعلم من الدلالات والملابسات التي قد تعين على التعلم أو تعرقله، حتى لقد عدّها ابن خلدون بمثابة الحجب التي تحجب الحقيقة عن العقل، وطالب المتعلم بالعمل الجاد على مجاوزتها إلى «الأفكار» قبل أن يطمع في التعلم. ونبّه ابن خلدون المتعلمين والمعلمين لأربع خصائص مميزة للكلمات هي:

أ - دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة، وهي أخفها.
ب - دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة.
ج - القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال من قوالبها المعروفة في صناعة المنطق.
د - المعاني المجردة التي يُتوصل إليها من العلاقات الداخلية للبناء اللغوي(٢٨٧).

---

(٢٨٣) شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، ص ١٧٤.
(٢٨٤) الغزالي، إحياء علوم الدين.
(٢٨٥) الغزالي، أيها الولد.
(٢٨٦) الظئر هي المرضعة أو الحاضنة، والورهاء: الغبية.
(٢٨٧) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون، ص ٥٣٥.

وعموماً، ينبغي أن نلاحظ أن هذا التعامل الجاد مع «صناعة التعليم» مصدره توصل المفكرين المسلمين في وقت مبكر إلى رفض «الوراثة» أساساً للاقتدار على التعلم، والتسليم بنظرية «الاستعداد للتعلم» بدلاً منها. قال مسكويه: «ليس شيء من الأخلاق طبيعياً في الإنسان ولا هو غير طبيعي له، وذلك أنّا مطبوعون على قبوله، وإنما ينتقل بالتأديب والمواعظ إما سريعاً وإما بطيئاً، وهذا هو الرأي الذي نختاره لأننا نشاهده عياناً»[٢٨٨].

٢ ـ الأسس النفسية لعملية التعلم

من هذا الانشغال بـ «صنعة التعليم» أينع بعض المبادىء التربوية النفسية المهمة في أفكار المربين المسلمين، وكان أول ما تنبّهوا له أن الإدراك cognition هو أساس التعلّم. قال الشيخ الطوسي: «ولا يكتسب المتعلم شيئاً لا يفهمه». وعلى هذا اشترطوا الابتداء مع المتعلم بما يكون أقرب إلى فهمه و«أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله»[٢٨٩]. وإذا «سلك الطالب في التحصيل فوق ما يقتضيه حاله أو تتحمله طاقته، وخاف الشيخ ضجره، أوصاه بالرفق بنفسه»[٢٩٠]. وأوجبوا على المعلم أن يميز المتعلم اللامع من زميله القاصر فلا يلقي إلى الثاني إلاّ «الجلي» اللائق به، ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً هو يدخر عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في الجليّ ويشوشه عليه قلبه»[٢٩١]. وتأكيداً لوعيهم هذه العلاقة بين الامكانات العقلية للمتعلم وما يقدم له من المادة العلمية، ذكّر ابن جماعة المعلمين بضرورة تبسيط كلامهم وتفصيله، ليفهم عنهم المتعلمون وذلك أسوة برسول الله الذي كان «كلامه مفصلاً يفهمه من يسمعه وأنه كان إذا تكلم كلمة أعادها ثلاثاً لتُفهَم وإذا فرغ من مسألة سكت قليلاً حتى يتكلم من في نفسه حاجة للكلام»[٢٩٢]. ومن ههنا نهوا عن الجمع بين أكثر من علم واحد على المتعلم الناشىء حذرَ التخليط في عقله. قال ابن خلدون: «إن من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم ألاّ يُخلَط على المتعلم علمان معاً»، وطالب بالتدرج في تعليم العلوم من حقائقها المبسطة إلى القضايا المعقدة استكمالاً للنضج والقدرة على الاستيعاب، ذلك أنه «إذا ألقيت عليه الغايات في البداءات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له، كَلَّ ذهنُه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»[٢٩٣]. ومن مجمل هذه المبادىء قرروا أن السن الملائمة لبدء التعليم هي سن السادسة من العمر. قال ابن سينا في **القانون**: «وإذا بلغ ست سنوات فيجب أن يقدَّم إلى المؤدب والمعلم ويدرَّج في ذلك، فلا يُحمل على ملازمة الكتاب كرّة واحدة».

---

(٢٨٨) مسكويه، **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**.

(٢٨٩) الغزالي، **إحياء علوم الدين**.

(٢٩٠) ابن جماعة، **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**.

(٢٩١) الغزالي، المصدر نفسه.

(٢٩٢) ابن جماعة، المصدر نفسه.

(٢٩٣) ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون**، ص ٥٣٣.

٣ ـ فهم المتعلم واحترام شخصيته

أدرك المربّون المسلمون في وقت مبكر أن فهم الطفل أساس نجاح تعليمه. قال ابن سينا في **القانون**: «ويجب أن تكون العناية مصروفة إلى مراعاة أخلاق الصبي وذلك بأن يُحفظ كيلا يعرض له غضب شديد أو خوف أو غم أو سهر، وذلك بأن يتأمل كل وقت وما الذي يشتهيه ويحنّ إليه فيقرب منه، وما الذي يكرهه فينحي عن وجهه لا استجابة لأمره ولكن تيسيراً للحياة عليه. وفي ذلك منفعتان إحداهما لنفسه والثانية لبدنه، إذ ينشأ من طفولته حسن الأخلاق تبعاً لمزاجه، وحُسن الأخلاق يحفظ الصحة للنفس والبدن جميعاً»(٢٩٤).

وانطلاقاً من هذه المطالبة بوجوب فهم الطفل، اشترطوا البدء بتفهم بيئته الاجتماعية، وبخاصة بيئته العائلية. جاء في **كتاب الإرشاد والتعليم**(٢٩٥): «والطفل صورة عائلته، فكل ما فيها من خير وشر وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه. ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء، ومَن ربى ماله ولم يربِّ ولده، فقد ضيّع الولد والثروة. وتربية الفضائل لا يمكن أن تكتسب في المدارس، بل تجب ممارستها مع الطفل من يوم يعي الخطاب ويفهم الكلام، وأوّل من يُطلب منهم القيام بهذه الوظيفة هم طبعاً الذين يعاشرون الطفل معاشرة مستمرة، والذين يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم». «ثم إذا أضفنا ما تحتاجه هذه التربية من العناء والصبر والحنو والمحبة الخالصة، حكمنا بأنها لا تتم إلاّ بواسطة من أنتجتهم الفطرة الإلهية لهذه المأمورية العالية، وهم الوالدان». ولم يفتْهم أثر الأتراب بعضهم في بعض ودور العلاقات الشخصية التي يدخل فيها الطفل مع أصحابه، باعتبارها مصدراً مهماً من مصادر التأثير في نشأته ونموه النفسي والأخلاقي، فطالبوا بأن «يكون مع الصبي في مكتبه صبية من الأولاد الجِلّة، حسنة آدابهم مرضية عاداتهم، فإن الصبي عن الصبي ألقن وهو عنه آخذ وبه آنس. وانفراد الصبي الواحد بالمؤدب أجلب الأشياء إلى ضجرهما، فإذا راوح المؤدب بين الصبي والصبي كان ذلك أنفى للسآمة وأبقى للنشاط وأحرص للصبي على التعلم والتخرج... فإنه يباهي الصبيان، والمحادثة تفيد انشراح العقل وتحل منعقد الفهم، لأن كل واحد من أولئك إنما يتحدث بأعذب ما رأى وأغرب ما سمع، فتكون غرابة الحديث سبباً للتعجب منه، والتعجب منه سبباً لحفظه وداعياً إلى التحدث به.

ثم إنهم يترافقون ويتعاوضون الزيارة ويتكارمون ويتعاوضون الحقوق، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم»(٢٩٦).

على أن العناية ببيئة الطفل العائلية والمدرسية لم تقدهم إلى التزمّت في مراقبة الطفل وحرمانه من حقوقه الطبيعية في اللعب والمرح. روي أن أبا القاسم عبد الله بن محمد سأل أحد معلمي عصره وهو معيقب بن أبي الأزهر: ما حال صبيانكم في الكتّاب؟ فأجاب معيقب: ولع باللعب كثير. فقال أبو القاسم: إن لم يكونوا كذلك فعلّق عليهم التمائم(٢٩٧). وقال مؤلفو **كتاب الإرشاد والتعليم**: «ومن العجب أن يفرح الناس بالأطفال القليلي الحركة البعيدين عن اللعب ويعتبرونهم عقلاء متزنين ويتوسمون فيهم الخير، ولم يعلموا أن الأطفال الذين طبعوا على السكون

---

(٢٩٤) شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، ص ٢٤٦.

(٢٩٥) كتاب مجهول المؤلف لجماعة من رجال الصوفية عثر عليه أحمد شلبي في بعض المكتبات التركية واقتبس منه في كتابه المتقدم الذكر.

(٢٩٦) ابن سينا، رسالة السياسة.

(٢٩٧) التمائم، جمع تميمة، وهي خرزة زرقاء كانت تعلق على صدور المرضى التماساً لشفائهم.

وعدم الحركة، لا بد أن يكونوا مصابين بأمراض جسمية أو عقلية بحيث ينتهي أمرهم إلى ضعف الحياة وكدر العيش إذا لم يأخذوا من الصغر بالرياضة والحركة وبنية أجسامهم»(٢٩٨).

ومن لطائف ما اهتدوا إليه في هذا المجال هو وعيهم حساسية الطفل ضد التمييز في المعاملة بينه وبين أترابه، فطالب ابن جماعة المعلمين بأن لا يُظهِروا «للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عندهم، في مودة أو اعتناء، مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة، فإن ذلك ربما يوحش منهم الصدر وينفر القلب. فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً أو أبلغ اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهروا إكرامه وتفضيله لتلك الأسباب، فلا بأس بذلك، لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات»(٢٩٩).

كذلك أدركوا أن العقوبة التربوية يجب أن تكون عقوبة «مربّية»، بمعنى أنها يجب أن تكون ذات طبيعة بنّاءة تتوخى الإصلاح وليس تدمير إحساس التلميذ بكرامته واحترامه نفسه. ومن هنا اعترف الغزالي للمعلم بحقه في «زجر المتعلم عن سوء الأخلاق» ولكن «بطريق التعريض ما أمكن، ولا يصرّح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة على الهجوم ويهيج الحرص على الإصرار»(٣٠٠). وذهب ابن سينا مذهباً مقارباً في العقوبة التربوية حين طالب المعلم بأن يجنّب المتعلم «مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات بالترهيب والترغيب والإيناس والإيحاش وبالإعراض والإقبال، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان وافياً. فإن احتاج إلى الاستعانة باليد لم يحجم عنها، ولكن أول الضرب قليلاً موجعاً كما أشار به الحكماء قبل، بعد الإرهاب الشديد وبعد إعداد الشفعاء. فإن الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها واشتد منها خوفه، وإذا كانت الأولى خفيفة غير مؤلمة حسن ظنه بالباقي فلم يحفل به»(٣٠١). وفي هذا الإطار نفسه من التفكير رتّب ابن جماعة العقوبة التربوية على أربع درجات من الشدة، فإذا صدر من التلميذ «ما لا يليق من ارتكاب محرم أو مكروه، أو ما يؤدي إلى فساد حال أو ترك اشتغال، أو إساءة أدب في حق الشيخ أو غيره، أو كثرة كلام بغير توجيه أو فائدة أو حرص على كثرة الكلام، أو معاشرة من لا تليق عشرته أو غير ذلك»، اتخذ المعلم الإجراءات التالية:

أ ـ عرّض بالنهي عن ذلك وبحضور من صدر منه غير معرِّض به ولا معيِّن له.

ب ـ فإن لم ينتهِ، نهاه عن ذلك سراً ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها.

ج ـ فإن لم ينتهِ، نهاه عن ذلك جهراً ويغلظ القول عليه إن اقتضاه الحال، لينزجر هو وغيره ويتأدب كل سامع.

د ـ فإن لم ينتهِ، فلا بأس حينئذ بطرده والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما إذا خاف على بعض رفقائه وأصحابه من الطلبة موافقته(٣٠٢).

---

(٢٩٨) شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، ص ٢٦٢ و٣٠٨.

(٢٩٩) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.

(٣٠٠) الغزالي، إحياء علوم الدين.

(٣٠١) ابن سينا، رسالة السياسة.

(٣٠٢) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.

٤ ـ طريقة التعليم

اهتم المربّون المسلمون اهتماماً فائقاً بـ «طريقة التعليم»، وأدركوا دورها في نجاح عملية التعلم. ولعلنا نستطيع أن ندرك مدى هذا الاهتمام الكبير الذي أولوه «الطريقة» من خلال النقد الذي وجهه ابن خلدون إلى طريقة معاصريه في التعليم. فلقد نعى عليهم جهلهم في «طرق التعليم وإفادته»، إذ هم «يحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون إليه من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجياً، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة، إلاّ في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً بمخالفته مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه»(٣٠٣). وهكذا بدأت تتضح في أذهانهم خطوط الطريقة الجيدة للتعليم التي يمكن أن تفرَّغ في القواعد التالية:

أ ـ طالبوا المعلم بأن يجتهد بتقريب المعرفة إلى إدراك المتعلم آخذاً بنظر الاعتبار عمره ومقدار نضجه اللغوي والعقلي، ثم التدرّج معه في المعلومات من البسيط إلى المعقد، ومن الموصول بخبراته إلى البعيد عنها. قال ابن جماعة: على المعلم أن يحرص على تعليم التلميذ «وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل التي يوضحها بالأمثلة وذكر الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن يتأهل لفهم مأخذها ودليلها».

ب ـ ولبلوغ هذه الغاية لا بد من المرور بثلاث خطوات محدّدة واضحة هي:

(١) أن يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الفن، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذاك تحصل له مَلَكة في ذلك العلم، إلاّ أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله.

(٢) ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود مَلَكته.

(٣) ثم يرجع به وقد اشتد فلا يترك عويصاً ولا مهماً ولا مغلقاً إلاّ وضحه وفتح مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على مَلَكته(٣٠٤). وهذا، كما يقول ابن خلدون، هو «التعليم المفيد».

ج ـ بعد إقرار خطوات التعليم، يقدّم المربون المسلمون قانوناً تعليمياً آخر مهماً يتعلق

---

(٣٠٣) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون، ص ٥٣٣.

(٣٠٤) المصدر نفسه، ص ٥٣٤ ـ ٥٣٥.

بكيفية مساعدة المتعلم على تثبيت مكتسباته الجديدة والسيطرة عليها. ومع اعترافهم بأهمية التكرار والحفظ الآلي في تثبيت المكتسبات التعليمية، فإنهم وضعوا تأكيدهم أسلوباً آخر ثبت صوابه تطبيقاً، هو أسلوب المطارحة والمناظرة والمحاورة والمناقشة، فبهذه الفنون التعليمية تُرفع المتعلمات الجديدة إلى مرتبة الخبرة الشخصية المكتسبة بالممارسة: «وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرّد التكرار لأن فيها تكراراً مع زيادة. قيل مطارحة ساعة خير من تكرار شهر»(٣٠٥).

ولم تكن «الزيادة» وحدها المبرر للأخذ بطريقة المطارحة والمناظرة في التعليم. بل إنهم وجدوا في هذا الفن من فنون التعليم وسيلة مثلى لتطوير شخصية المتعلم وتعويده الموضوعية واحترام الحقيقة. قال الشيخ الطوسي: «ولا بد لطالب العلم من المطارحة والمناظرة، فينبغي أن يكون بالإنصاف والتأني والتأمل فيحترز عن الشغب والغضب، فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يحصل بالتأمل والإنصاف ولا يحصل ذلك بالغضب والشغب والمشقة».
ويضيف ابن جماعة إلى هذا رأيه فيقول: «إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهمه تلطّف في إعادته له. والمعنيّ بطرح المسائل أن الطالب ربما استحيا من قول: «لم أفهم»، إما لرفع كلفة الإعادة عن الشيخ أو لضيق الوقت أو حياءً من الحاضرين أو كيلا تتأخر قراءتهم بسببه. ولذلك قيل لا ينبغي للشيخ أن يقول للطالب هل فهمت؟ إلّا إذا أمن من قوله «نعم» قبل أن يفهم، فإن لم يأمن من كذبه لحياء أو غيره، فلا يسأله لأنه ربما وقع في الكذب بقوله «نعم»، لما قدمناه من الأسباب».

٥ ـ المعلم

تبيّن للمربين المسلمين أن العملية التعليمية إنما هي عملية تفاعل عقلي حي بين كائنين بشريين: أحدهما مكتمل العقل والمعرفة والخبرة ـ أو هكذا يُفترض أن يكون ـ وهو المعلم، وثانيهما مبتدىء فيها كلها. من هنا قرروا أمرين تربويين مهمين غاية الأهمية. الأول، أن الكتاب لا يقوم مقام المعلم في التعليم، وقالوا إن أعظم البلية تشييخ الصحيفة. وكان الإمام الشافعي يقول: «من تفقّه من بطون الكتب فقد ضيّع الأحكام»(٣٠٦). وتأسيساً على هذا المبدأ جاء المبدأ المهم الثاني، وهو اعترافهم بحيوية دور المعلم في العملية التعليمية. قال إخوان الصفا: «ليس في وسع كل انسان معرفة العلوم في أول مرتباته، ومن أجل هذا يحتاج كل إنسان إلى معلم أو مؤدب أو أستاذ في تعلمه وتخلقه وأقاويله واعتقاده وأعماله وصنائعه». وإذ سلّموا للمعلم بهذا الدور الخطير في تربية الناشئة، انصب جهدهم على تعيين توقعاتهم منه وشروطهم فيه، وكان أول شرط اشترطوه في المعلم المؤتمن على تعليم الصغار هو اكتمال شخصيته علمياً وأخلاقياً ومسلكياً.

قال ابن سينا في رسالة السياسة: «وينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين بصيراً برياضة الأخلاق حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزيناً بعيداً عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كزّ ولا جامد، بل حلواً لبيباً ذا مروءة ونظافة ونزاهة». واشترط إخوان الصفا في المعلم

---

(٣٠٥) الطوسي، آداب المتعلمين.

(٣٠٦) إن في هذا الرأي الحكيم موعظة جيدة للذين يسرفون اليوم في تعظيم أفكار مثل «التعليم المبرمج» و«تكنولوجيا التربية»، ويتجاوزون بفائدتها دور الأداة المعينة على تحسين التعليم وزيادة فاعليته.

الذكاء والخلق والموضوعية، فقالوا: «واعلم أيها الأخ أن من سعادتك أيضاً أن يتفق لك معلم ذكي، جيد الطبع حسن الخلق، صافي الذهن محب للعلم، طالب للحق غير متعصب لرأي مذهب من المذاهب».

وارتفع مقام المعلم الصالح عند الغزالي إلى حيث جعله نائباً للرسول عليه السلام في هداية الناس باعتبار الرسول المعلم الأول للأمة الإسلامية، ولذا اشترط على المعلم أن يتحلّى بالإعراض «عن حب الدنيا وحب الجاه»، وأن يحسن «رياضة نفسه بقلّة الأكل والقول والنوم، وكثرة الصلوات والصدقة والصوم» وأن يجعل «محاسن الأخلاق له سيرة كالصبر والشكر والتوكل واليقين والسخاوة والقناعة وطمأنينة النفس والحلم والتواضع والعلم والصدق والحياء والوفاء والوقار والسكوت والتأني»، فإذا توفرت كل هذه الشروط فيه فهو إذاً «نور من أنوار النبي عليه السلام يصلح الاقتداء به»(٣٠٧). ومن هذه الرؤية الرفيعة إلى المعلم وعمله، طالبه الغزالي «بالشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه»، كما أمر المعلمين عموماً باجتناب التحاسد والتباغض والتنابز في ما بينهم لأن في ذلك إفساداً لضمائر الناشئة. قال الغزالي: «إن المتكفل ببعض العلوم ينبغي أن لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة، إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير، وإن ذلك نقل محض وسماع وهو شأن العجائز ولا نظر للعقل فيه، ومعلم الكلام ينفر عن الفقه ويقول ذلك فروع وهو كلام في حيض النسوان، فأين ذلك من الكلام في صفة الرحمن فهذه أخلاق مذمومة للمتعلمين ينبغي أن تُجتنب»(٣٠٨).

٦ ـ إعداد الفرد للمساهمة في النشاط الاقتصادي للمجتمع

لاحظنا في هذا الفصل أن العقلانيين من التربويين المسلمين اعتبروا «الاجتماع الانساني» حاجة إنسانية أساسية وربطوا بين الفضيلة وبين المشاركة الفعالة في حياة الجماعة، ورفضوا أن تكون الفضائل «إعداماً لأنها أفعال وأعمال تظهر عند مشاركة الناس ومساكنتهم، وفي المعاملات وضروب الاجتماعات». ولهذا السبب هاجم مسكويه «القوم الذين رأوا الفضيلة في الزهد وتركوا مخالطة الناس وتفردوا عنهم إما بملازمة المغارات في الجبال وإما ببناء الصوامع في المفاوز وإما بالسياحة في البلدان»، وقال: إن هؤلاء «لا يحصل لهم شيء من الفضائل الانسانية... وذلك أن من لم يخالط الناس ويساكنهم في المدن لا تظهر فيه العفة ولا النجدة ولا السخاء ولا العدالة، بل تصير قواه وملَكاته التي ركبت فيه باطلة لأنها لا تتوجه لا إلى الخير ولا إلى الشر، فإذا بطلت ولم تظهر أفعالها الخاصة بها، صاروا بمنزلة الجمادات أو الموتى من الناس»(٣٠٩).

لقد أفرز هذا التعامل العملي مع الحياة نتيجة تربوية مهمة في أفكار التربويين المسلمين، وهي ضرورة إعداد الفرد للمشاركة مشاركة فعالة في الحياة الاقتصادية لمجتمعه ليزيد في سعادة الجماعة التي ينتسب إليها. وعلى هذا، طالب ابن سينا بوجوب توجيه الصبي بعد تحصيله القرآن وحفظه أصول اللغة، إلى صنعة من الصنائع التي تلائم مواهبه. ثم متى «وغل الصبي في صناعته بعض الوغول، فمن التدبير أن يعرَّض للكسب ويحمل على التعيش منها فإنه يحصل في

---

(٣٠٧) الغزالي، أيها الولد.

(٣٠٨) الغزالي، إحياء علوم الدين.

(٣٠٩) مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق.

ذلك له منفعتان، إحداهما إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته وعرف غناها وجداها عظيمين لم يقصر في إحكامها وبلوغ أقصاها، والثانية أنه يعتاد طلب المعيشة قبل أن يستوطىء حال الكفاية»[٣١٠].

لقد هَدَتهم مطالبتهم بتوجيه المتعلم إلى المشاركة في الحياة الاقتصادية للجماعة، إلى ضرورة تنويع التعليم ليجد كل متعلم ما يتلاءم واستعداده المهني وطموحه في الحياة الاجتماعية. وجعلوا من واجب المعلم أن يكتشف الاستعداد الحقيقي للمتعلم فيوجهه إليه، ذلك أنه «ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له ومؤاتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه» و«لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملاءمة، إذن ما كان أحد غفلاً من الأدب وعارياً من صناعة وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات». لهذا يتحتم على المعلم، إذا ما رام أن يختار صناعة لتلميذه «أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه، فيختار له إحدى الصناعات بحسب ذلك. فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرّف قدر ميله إليها ورغبته فيها، ونظر هل جرت منه على عرفان أم لا، وهل أدواته وآلاته مساعدة له عليها أم خاذلة، ثم يبتّ العزم، فإن ذلك أحزم في التدبير وأبعد من أن تذهب أيام الصبي فيما لا يؤاتيه ضياعاً»[٣١١].

تاسعاً: زمن الضمور والتلاشي

في القرن العاشر الميلادي دخل الأتراك السلجوقيون في الإسلام. وعندما ضعفت الخلافة العربية توغلوا ليستحوذوا على مناطقها المهملة. وفي القرن الحادي عشر تقدموا من نهر سيحون إلى سواحل البحر الأبيض المتوسط ومضايق البحر الأسود[٣١٢]، ثم اتجهوا باستقامة عبر الخلافة المقعدة ليقتحموا العالم المسيحي الأورثوذكسي في الأناضول. وفي القرن الثاني عشر دخلت زمر المحاربين من أتباع المماليك الأتراك الذين كانوا في خدمة صلاح الدين إلى مصر. وفي القرن التالي سيطروا على مصر وسوريا وحكموهما.

في القرن الحادي عشر كان السلاجقة الأتراك هم حكام قطاع مابين النهرين من العالم الاسلامي، وكانوا من المسلمين السنة. وكان هؤلاء الحكام هم الذين أسّسوا أولى هذه المدارس الجديدة المختلفة والتي تميز المرحلة الأخيرة من تطور النظام التربوي في العالم الاسلامي.

لقد أُسست المدرسة الأولى من هذا النوع الجديد في بغداد بين ١٠٦٥ - ١٠٦٧ ميلادية، على يد نظام الملك، الوزير الأكبر للسلطانيين السلجوقيين ألب أرسلان وابنه ملكشاه. وسميت هذه المدرسة «النظامية». ويعتبر حتى هذه المدرسة «أول أكاديمية حقيقية» في الاسلام، أي انها كانت أول مدرسة تعنى بالحاجات المادية والعقلية والروحية لطلابها على حد سواء، ثم أصبحت المثال الذي احتُذي في تأسيس معاهد التعليم العالي الأخرى.

(٣١٠) ابن سينا، رسالة السياسة.
(٣١١) المصدر نفسه.
(٣١٢) كان هذا واحداً من الأسباب لإثارة الحملة الصليبية الأولى في رأي بعض المؤرخين المعاصرين.

كان في النظامية قطاعان أو قسمان، وقد نجما عن الغرض المزدوج لـذي كان على المدرسة أن تخدمه. فقد كانت النظامية، من جهة، حلقة لتدريس الشرع السنّي التقليدي والفقه السنّي، وهي بهذا كانت وسيلة لمكافحة الفكر الشيعي وغيره(٣١٣)، وكانت من الناحية الأخرى، كلية لإعداد الموظفين المدنيين. كذلك قامت النظامية بمهمة أخرى هي أن تظهر للملأ رعاية السلطان الفنون والتعليم العالي. لقد كان السلاطين السلجوقيون وسواهم من السلاطين غير العرب ينفقون الأموال الطائلة على المؤسسات الأكاديمية وعلى توسيع العلم عموماً(٣١٤).

أما الحاجة إلى تدريب الموظفين المدنيين فقد نجمت عن الظروف التي أحاطت باستحواذ الأتراك على القوة السياسية. ذلك أن الأتراك كانوا كلما كسبوا قوة أكبر وأصقاعاً أوسع وأتباعاً أكثر في البلدان الاسلامية، تبيّنوا أن جيش القبائل الرحل ونظامهم كانا ببساطة غير ملائمين لحكم السكان المقيمين داخل أراضيهم. زد على ذلك أن نجاحهم جذب عدداً أكبر من الأتراك إلى امبراطوريتهم. وكان التدريب الوحيد الذي يناله الموظفون في الدوائر المدنية أو الدوائر العسكرية قبل هذا العهد يتم إما بطريقة الممارسة أو عن طريق التدريب - في الخدمة - أي من التجارب العملية التي يكتسبها الفرد خلال تمشية الأمور الإدارية أو في الحرب. ومن ههنا كانت الحاجة إلى نظام لتدريب الحكام الجدد ويكون قادراً، في الوقت نفسه، على تخريج كثرة من الاداريين الأكفياء.

كان قيام النظامية تعبيراً عن ظاهرة جديدة في العلاقة بين الدولة والتعليم، إذ كانت تلك المدرسة نموذجاً للمؤسسة التربوية الموضوعة في خدمة الدولة والموجهة أصلاً إلى خدمة أغراضها وغاياتها السياسية والاجتماعية. «وقد أشار ابن الأثير إلى حادثة ذكر فيها أن مدرساً بالنظامية صدر له التعيين، ولكن لم يؤذن له بالتدريس إلى أن جاءت موافقة الخليفة على تعيينه»(٣١٥). لقد كان في دعم الدولة للمدرسة النظامية وتيسير الوسائل اللازمة لازدهارها ما جعلها نموذجاً للمدارس العالية، وسرعان ما طبقت شهرتها الآفاق وقُلدت تقليداً واسعاً. وتتمثّل المزايا التي أكسبتها

---

(٣١٣) يتحفظ بعض المفكرين العرب من رأي فيليب حتي في أن بعض أغراض تأسيس المدرسة النظامية كان «مكافحة الفكر الشيعي وغيره». وهؤلاء المفكرون يرون أن «إنشاء النظاميات كان لتدريس الفقه الشافعي الأشعري ولم يكن وسيلة لمكافحة الفكر الشيعي وغيره، بل لمواجهة الدعوة الاسماعيلية التي كانت في خدمة الخلافة الفاطمية».

والواقع، إن هذا التحفظ يؤيد رأي حتي بصورة من الصور. فالإسماعيليون هم إحدى أكبر فرق الشيعة، ومن ثم فالتصدي لهم يعني التصدي لمقولات الفكر الشيعي الأساسية، مثل فكرة «الإمامة» أساساً للسلطة السياسية. هذا من جهة، ومن الجهة الأخرى، فليس هناك ما هو غريب في استخدام المؤسسات العلمية العالية لتعزيز توجهات سياسية واجتماعية معينة. وكما حصل في حال النظاميات، فإن المدارس وبيوت الحكمة التي أسسها الفاطميون في مصر، استُخدمت هي الأخرى لتعزيز دعاواهم ومبادئهم السياسية. للتوسع في هذا الأمر، انظر: شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، وبخاصة الفصل المتعلق بقيام المدارس الاسلامية والنظاميات.

(٣١٤) انظر: حتي، تاريخ العرب، ج ٢، ص ٤٩٧ - ٤٩٨.

(٣١٥) المصدر نفسه، ج ٢، ص ٤٩٨.

شهرتها ـ على ما يبدو ـ في قسمها الداخلي وفي كفاية ـ بل في لمعان ـ أعضاء هيئتها التدريسية، وفي الإسناد المستمر من قبل مؤسسيها. وكان القرآن والحديث والشعر العربي يؤلفون العمود الفقري لمنهج النظامية. وكانت هذه هي الدراسات الانسانية humanities في التربية الاسلامية، والتي احتلت مكاناً هو المكان نفسه الذي احتلته «الكلاسيكيات» في الجامعات الغربية المتأخرة تقريباً. ولقد استمر التأكيد على الاستظهار في دراسة الانسانيات. وحفظ الغزالي ـ وهو واحد من أشهر أساتذة النظامية ـ ثلاثمائة ألف حديث غيباً، ويقال إن عالماً آخر حفظ مليون حديث.

وإذ أصبح علم الحديث أكثر دقة وتفصيلاً حينئذ، فقد صار، تدريجياً، أساس المنهج الدراسي في المدارس الاسلامية، جنباً إلى جنب مع القرآن، قبل أن يثبت المنهج في الموضوعات الأساسية، حيث صار المنهج يشتمل بشكله النهائي على القرآن والحديث والأدب العربي والتاريخ والرياضيات وبعض الموسيقى والشريعة والفقه.

لقد جُددت النظامية وأعيد تنظيمها في مطلع القرن الثاني عشر، وكانت من أفخم المدارس التي زهت في بغداد في نهاية ذلك القرن، وقد كتبت لها النجاة حينما استبيحت المدينة على يد هولاكو وجنوده، ومرة أخرى أيام الاحتلال المغولي الثاني لبغداد على يد تيمورلنك سنة ١٣٩٣ ميلادية، حتى تلاشت من الوجود نهائياً سنة ١٨٠٠ ميلادية[٣١٦].

---

(٣١٦) يذكر فيليب حتي أن النظامية اندمجت بالمدرسة المستنصرية سنة ١٣٩٥م. انظر فيليب خوري حتي، **خمسة آلاف سنة من تاريخ الشرق الأدنى**، ٢ ج (بيروت: الدار المتحدة للنشر، ١٩٧٥)، ج ١، ص ٣١٦ ـ ٣١٧. وفي رأينا أن الاندماج لم يلغِ اسم النظامية دفعة واحدة، فظل متداولاً إلى نهاية القرن السابع عشر.

الفصل الرابع

تجدّدُ المواجهة مع الغرْبِ

«... إن العالم قد شرع يعي الآن أن ثروة الأمم الحقيقية - أكثر من أي رصيد آخر - هي في عدد الأفراد اللامعين عقلياً فيها...».

وليم جيمس
١٩٠٦

«... في ظروف الحياة الحديثة هناك ناموس أعلى مطلق واحد للبقاء... الأمم التي لا تقدّر الذكاء المدرَّب مقضيٌ عليها بالسقوط...».

ألفريد وايتهيد
١٩٢٩

أولاً: الفكر التربوي في الحضارة الاشتراكية

١ - الأسس العقلانية للحضارة الاشتراكية

مع إشعاعات فجر يوم من أيام سنة ١٧٩٧ شهدت ساحة الإعدام في باريس إزهاق روح ثوري فرنسي آخر؛ كان اسمه فرانسوا نويل بابوف François Noël Babeuf؛ كان عمره يوم إعدامه سبعة وثلاثين عاماً. وما كان لموته أن يتميز من موت ألوف من الذين أكلتهم مقصلة الثورة من قبله لولا أن اسمه قُدّر له أن يغدو نداء معركة من بعده لفيالق

المعدمين والمستغَلّين الذين كان يضج بهم المجتمع البرجوازي الفرنسي خاصة، والأوروبي عامة، والذين كانوا يتلمسون نور هداية لهم في ظلمات التظالم الاجتماعي الذي كان يطحن ذلك المجتمع، ولولا أن دم هذا الثوري المخترم كُتب له أن يكون خيطاً من خيوط الضوء الجديد الذي كانت البشرية تتقراه، حتى أصبحت البيبوفية Bebouvism عنواناً لحركة اجتماعية رائدة على طريق البزوغ الاشتراكي.

تحدر بابوف (١٧٦٠ - ١٧٩٧) من أصل فلاحي، وقد أنفق شبابه في خدمة الكنيسة ونبلاء الطبقة الحاكمة، وتولد في قلبه حقد عارم على الامتيازات الاجتماعية بكل أشكالها. ومع أنه كان نصيراً متحمساً للثورة الفرنسية (١٧٨٩)، إلّا أنه لم يذهب إلى باريس إلّا عام ١٧٩٤، وبعد سقوط روبسبيير[١]، وظهور الردة الثرميدورية Thermidorian[٢]. أسس مجلة باسم «مجلة حرية الصحافة»، ثم أبدل اسمها إلى «محامي الشعب»، وشجب من خلالها الثورة الفرنسية لوقوفها عند تحقيق المساواة السياسية فقط ولم تذهب أبعد من ذلك في ضمان حقوق الطبقات الشعبية، أي لأنها أغفلت المساواة الاقتصادية. ألقي القبض عليه فوراً وخرج من السجن وهو أكثر عداء للظلم الاجتماعي. وتحت اسم جديد اتخذه لنفسه هو كراكشوش بابوف، نظم جماعة سياسية تدعو إلى المساواة الحقيقية بين الناس، وقد جاء أغلب أعضائها من بين صفوف الجند من أبناء العامة ومن العمال الباريسيين. أعلنت هذه الجماعة برنامج عمل من أجل العدالة الاقتصادية والاشتراكية، ومن أجل القضاء على الملكية الخاصة، كما دعت إلى قيام إدارة سياسية من العوام وطالبت بحق العمل لجميع الرجال وبمشاركتها في ثمرات النشاط الاقتصادي.

لم ترُقْ هذه الدعوات الثورية للسلطة التنفيذية القائمة يومذاك فأوقفت مجلته عن الصدور ومنعت جماعته من ممارسة نشاطها السياسي. غير أن هذه الإجراءات دفعت بابوف إلى سلوك طريق التآمر، فألّف جمعية سرية تقوم على نظام الخلايا تهدف إلى إسقاط الحكومة بالقوة، وأطلق عليها اسم «مؤامرة الأنداد Conspiracy of Equals»، لكن بعض أعضائها كشفها للحكومة، وبعد محاكمات طويلة قُضِيَ بإعدام رأسها المدبر، وتمّ تنفيذ الحكم فيه عام ١٧٩٧. وهكذا انتهت حركة عدّها المؤرخون آخر مرحلة من مراحل الثورة الفرنسية. غير أن أفكار بابوف ظلت حية، أحيتها من بعده كل الحركات الثورية السرية التي عمّت فرنسا وايطاليا، ثم عادت إلى الظهور مرة أخرى في ثورة ١٨٤٨، وفي كوميونة باريس سنة ١٨٧١. لقد كان بابوف اشتراكياً عملياً وبهذا تقدم على كارل ماركس[٣].

* * *

(١) روبسبيير (١٧٥٨ - ١٧٩٤) أحد أبرز قادة الثورة الفرنسية المتطرفين.

(٢) الحركة الثيرميدورية Thermidorian، حركة انقلابية وقعت داخل الثورة الفرنسية بعد مرور أحد عشر شهراً عليها. أنهت عهد الارهاب وأعطت بعض التنازلات لقوى الثورة المضادة.

(٣) David L. Sills, ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences,* 17 vols. (New York: Macmillan Book Company; Free Press, 1968), vol. 13, p. 190.

لم تكن البيبوقية مولد الفكر الاشتراكي في الدنيا، لكنها كانت منعطفاً حاسماً من منعطفاته. ورغم الخلاف بين المؤرخين على معرفة الإغريق الاشتراكية، حيث يسلّم روبرت فون بوهلمان Robert Von Pohlman بدخول الاشتراكية الحياة الأوروبية في القرن السادس قبل الميلاد، وصيرورتها مشكلة مركزية في حياة العالم الإغريقي منذ القرن الرابع قبل الميلاد، بينما ينفي ماكس ويبر Max Weber الوجود الاشتراكي عن الحضارة الإغريقية على اعتبار أن العالم القديم لم يكن في مستطاعه إنتاج اشتراكية مثل اشتراكية العصر الحديث لغياب البنى الرأسمالية، وأن كل الذي كان حاضراً هو شغف الرأسماليين بالربح فقط. رغم هذا الخلاف الحاد، لا يستطيع الباحث في تاريخ الحضارات أن يتغافل عن حقيقة أن أفلاطون في الجمهورية والقوانين كان منظراً اشتراكياً رائداً، وأنه وضع أسس نظام اشتراكي ما يزال ـ من الناحية النظرية على الأقل ـ يحمل كثيراً من السحر للاشتراكيين المعاصرين. ورغم الطعن بأن اشتراكية أفلاطون لم تزد عن كونها ضرباً من الشيوعية الارستقراطية، وبميلها إلى نظام العمل والاقتسام الذي عرفته أديرة العصور الوسطى، ورغم الشنآن عليها لتمسكها بنظام طبقي قاس مبني على الرق ونبذ المساواة، وبجماليتها وعسكريتها، رغم هذا كله، تظل الدعوة الأفلاطونية إلى الاشتراكية ـ مقاسة بزمانها ـ محاولة أصيلة.

ذهب أفلاطون في الجمهورية والقوانين إلى القول بأن الملكية ـ كأساس للبنية الاقتصادية للدولة ـ تتمخض بالضرورة عن تركيز السلطة المدنية والقانونية في أيدي الطبقة المالكة للثروة، وتؤدي في النهاية إلى انقسام الشعب إلى مُلّاك وسائل الانتاج، يملكون ولا يعملون، وإلى فعلة يعملون وينتجون من دون أن يملكوا شيئاً. وهكذا تنقسم الدولة إلى أمّتين ذواتي مصالح متعارضة تتوحد كل واحدة منها في معسكر مناوىء لمعسكر الأخرى. لقد كانت هذه إشارة مبكرة إلى جوهر الفكرة الاشتراكية، الاشتراكية القائمة على وعي استغلال رأس المال لليد العاملة وما يقود ذلك إليه من حرب الطبقات. كذلك دعا أفلاطون في القوانين إلى تأميم وسائل الانتاج على أساس أن التأميم هو الطريق الوحيدة لنجاح الدولة من شرور حرب الطبقات، ومن الانهيار في النهاية، وطالب بأن يُبدأ بتقسيم الأرض والحقول والمباني بين الجميع، وعلى كل مواطن أن ينظر إلى نصيبه من الملكية العامة على أنه ثروة قومية وهو بهذا ملك للأمة، ولأن نصيبه من الأرض هو جزء من الوطن، فعليه أن يتعلق بما يُعهد إليه منها تعلقاً يفوق تعلق الأطفال بأمهاتهم(٤).

* * *

على أن محاولة أفلاطون، رغم أصالتها، ظلت باهتة في خيال البشرية ولم يُتح إلا للقرن الثامن عشر أن يشهد تكامل المعالم الحقيقية للاشتراكية كما نعرفها اليوم. ففي هذا القرن اكتسبت الحياة الاقتصادية أهمية متعاظمة وأصبحت النظرة الكونية إلى الفرد أكثر

(٤) N. Hans, *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, International Library of Sociology and Social Reconstruction (London: Routledge and Kegan Paul, 1967), pp. 195-196.

عقلانية. ومع قيام الصناعة الواسعة، ظهرت طبقة البروليتاريا وغدت النظرة الاجتماعية أكثر عالمية. لقد بلغت هذه التيارات ذروتها في الثورة الفرنسية.

في هذا القرن برز إلى الوجود عالم جديد في بنائه الاقتصادي والأخلاقي تزعزعت فيه النظرة الدينية إلى الكون، وشجعت حركة الاستنارة الفرد على تحكيم عقله في مشاكل الحياة الاجتماعية، وتحرّرت الحياة الاقتصادية من التفسيرات الغيبية، وأكدت الأخلاقيات الجديدة لطائفة الطهريين Puritans، العمل work والاعتدال moderation والزهد. كذلك بُعثت مبادىء القانون الطبيعي على يد توماس هوبز وجون لوك وروسو. وأكد كانت الحاجة إلى نظام سياسي عقلاني. وحاول آدم سميث تحرير الحياة الاقتصادية من طغيان الدولة التجارية. وانفصلت الأخلاق بصورة متزايدة عن الدين، وأعلنت الفلسفة النفعية utilitarian أن المصلحة الذاتية المستنيرة هي أساس المصلحة الاجتماعية العامة. وأخيراً كانت هناك الحرب ضد الطغيان التي خاضها جون لوك ومونتيسكيو وفولتير وروسو، والموسوعيون، تلك الحرب التي كانت تهدف إلى تحويل الدولة الاستبدادية إلى حكومة يسيطر عليها الشعب.

على أن العامل الأخطر والأثقل وزناً في هذه الظروف تمثّل في التبدلات الاقتصادية التي صار أثرها يُحَس بصورة متعاظمة منذ النصف الثاني من القرن الثامن عشر. كانت مطالع الثورة الصناعية قد زعزعت نظام النقابات القديم guild system، وقضت على الاكتفاء الذاتي لمراكز التجمع المحلي. وارتبط بهذه التحوّلات الانحلال المتزايد للعالم الزراعي الاقطاعي الذي ساد من دون أي تحوير قرابة ألف سنة. وسرعان ما برهن نظام المزارع الكبيرة manorial، المتميز بتنظيماته التعاونية المتعددة، وبسيطرته المشتركة على الأرض الزراعية والغابات والمراعي، وبصلته الحميمة مع نظام الصناعات اليدوية، سرعان ما برهن هذا النظام على أنه صار عقبة في طريق القوى الصناعية الجديدة. فإذا ما أضيف إلى هذه التحوّلات ما برهنت عليه النزعة العقلانية التنافسية من أنها أسخى عطاء في مجال الكسب المالي، وتكاثر فيالق العاطلين والمفلسين من الحرفيين والفلاحين الذين دمّرتهم هذه التحوّلات الاجتماعية، تجلت للمتتبّع عوامل ولادة طبقة البروليتاريا الحديثة. ولقد قدر لهذه العملية الاقتصادية الاجتماعية أن تتصعد بالوسائل السياسية المتمثّلة في العنف والاحتيال، وحركة ضم أراضي الغير من المستضعَفين، والدمار الذي تمخضت عنه الحروب، وتدهور بقايا النظام العائلي، وتعاظم ضغط الضرائب في الدولة الاستبدادية. كل ذلك نتج منه البؤس الشديد بين الناس. لقد لاحظ ماركس بشأن هذه الحقبة أن ما كان شائعاً فيها من أن رأس المال إنما يتجمع بسبب فضائل الرجل الرأسمالي، إنما هو محض افتراء على الواقع. إن ذلك التراكم لرأس المال في أيدي الرأسماليين إنما تحقق عن طريق مصادرة أراضي الجماهير المستضعفة منذ الثلث الأخير للقرن الخامس عشر حتى نهاية القرن الثامن عشر. وأكد بعض مؤرخي هذه الفترة أن ما لا يقل عن ٥,٧٠٠,٠٠٠ أيكر كانت قد انتزعت بمختلف الوسائل من أيدي صغار المزارعين في انكلترا وحدها في النصف الثاني من القرن الثامن عشر ومطالع

القرن التاسع عشر[٥]. لا عجب إن كان هناك نصف مليون شحاذ في باريس وحدها عشية قيام الثورة الفرنسية.

لقد كان البرجوازيون الأغنياء من الذكاء بحيث حوّلوا هذه التناقضات لمصلحتهم، وسرعان ما أصبحت الثورة الفرنسية أداة طيعة في يد البرجوازية المظفرة التي كشفت عن طبيعتها الرأسمالية تماماً. إن هذا لا يعني بطبيعة الحال أن الثورة الفرنسية كانت ثورة برجوازية كلية. ذلك أنه على الرغم من قدرة البرجوازيين على احتكار نتائج الثورة لمصلحتهم، فإن الأفكار الاشتراكية وجدت طريقها، وبعمق، إلى دوائر فكرية واجتماعية عديدة في فرنسا، حتى في بعض الدوائر المحافظة. فلقد كان تيرغو Turgot[٦] من رواد محاولة بلورة نظرية فائض القيمة surplus value[٧]. ونادى نِكِر Necker[٨] عام ١٧٧٥ بأن بؤس الشعب سببه استغلال الطبقة العاملة. وحاول آخرون توجيه الاهتمام العام إلى حقيقة أن الحرية هي محض وهم بالنسبة إلى العمال، وأن تحرير العبيد قد زاد في بؤسهم. ثم كانت هناك البيبوفية التي يعتبرها الماركسيون البداية الحقيقية للاشتراكية العلمية.

* * *

إننا لا نعرف بالضبط متى نُحت اصطلاح الاشتراكية socialism في الأعصر الحديثة. فهناك من يذهب إلى أن بيير ليرو Pierre Leroux، وهو من جماعة سان سيمون Saint Simon، استعمل الكلمة أول مرة عام ١٨٣١ في مجلته غلوب *Glob* التي كان يصدرها لصالح تلك الجماعة. على حين يذهب آخرون إلى أن الاصطلاح استُعمل أول مرة عام ١٨٢٧ من قبل مجلة أونيت كوبراتيف ماغازين *Owenite Cooperative Magazine*، ليرمز إلى التيار المضاد للنزعة الفردية الحرة. وأياً كانت الجهة السابقة إلى استعمال الاصطلاح أو نحته، فإن المفهوم الجديد لم يستكمل بنيته الفكرية ومعناه المحدد إلاّ مع انتصار الماركسية[٩]

---

(٥) Sills, ed., Ibid., p. 192.

(٦) آن روبرت جان تيرغو (١٧٢٧ - ١٧٨٠)، أحد رواد الاقتصاد الحر في أوروبا خلال القرن الثامن عشر.

(٧) قُدر لهذه الفكرة أن تصبح قضية مركزية في الفكر الاشتراكي العلمي.

(٨) جاك نِكِر (١٧٣٢ - ١٨٠٥)، أحد كبار الماليين ورجال الاقتصاد الفرنسيين. عُرف بآرائه الإصلاحية وكان أحد دعاة الإصلاح المالي قبل الثورة الفرنسية، وقد عُهدت إليه مناصب مالية رفيعة، وكان أحد الممهدين للثورة الفرنسية.

(٩) الماركسية نسبة إلى كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣)، وهو فيلسوف اجتماعي ألماني وقائد ثوري، وهو المنظِّر الرئيسي للاشتراكية الحديثة. درس القانون في بون وبرلين، ولكنه أصبح عظيم الاهتمام بالفلسفة ونال درجة الدكتوراه فيها من جامعة يينا Jena عام ١٨٤٢. وبعد إغلاق جريدته عام ١٨٤٣ في ألمانيا، ذهب إلى باريس حيث بدأت علاقته الطويلة مع فردريك انغلز Friedrich Engles. في هذا الوقت أصبح ماركس اشتراكياً. وفي باريس بلغ عمله الفكري ذروته حين وضع كتابه المعروف بؤس الفلسفة *The Poverty of Philosophy* عام ١٨٤٧، وكان جواباً عن كتاب للفيلسوف الفرنسي برودون P.J. Proudhon، عنوانه فلسفة الفقر The Philosophy of Poverty. في عام ١٨٤٨ نشر ماركس وانغلز «البيان الشيوعي Communist Manifesto» الذي احتوى على الصياغة الأساسية للاشتراكية الماركسية. وبعد إقامة قصيرة في

التي أكدت بوضوح أن أي تعريف للاشتراكية يغفل الموضوع المركزي أو القضية المركزية فيها ألا وهي العدالة الاقتصادية، ليركز على المظاهر الخارجية لها، فإن مآله إلى الفشل حتماً. ويرى الماركسيون أن خير تعريف للاشتراكية هو التعريف الذي يتبنّى الخصائص المشتركة بين جميع العقائديات الاجتماعية، وكل التنظيمات السياسية التي حملت اسم الاشتراكية أو التعاونية أو الشيوعية في الحقبة الأخيرة من التاريخ الحديث، ولنقل منذ عام ١٨٢٧[١١]. وهذه الخصائص هي:

أ ـ إدانة الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة واتّهامها بالجور.

ب ـ الدعوة إلى نظام جديد متفق مع القيم الأخلاقية.

ج ـ الإيمان بأن هذا المثل الأعلى ممكن التحقيق.

د ـ الإيمان الراسخ بأن لاأخلاقية النظام الاجتماعي القائم مرجعها المؤسسات الاجتماعية المتفسخة وليس نظام الكون الطبيعي أو الطبيعة الانسانية.

هـ ـ منهج عمل يقود إلى الوضع المثالي المرجو من خلال إعادة صياغة جذرية للمؤسسات الاجتماعية وتكييف محكم للسلوك الانساني.

و ـ إرادة ثورية لتنفيذ هٰذا البرنامج والإصرار على عدم الاكتفاء بالإصلاحات

= المانيا خلال الفترة الثورية ١٨٤٨ ـ ١٨٤٩، ذهب منفياً إلى لندن عام ١٨٥٠ وبقي هناك حتى مماته. في لندن ألف عام ١٨٦٥ الرابطة العالمية للعمال The International Working Men's Association. وهناك أيضاً كتب كتابه المعروف رأس المال *Das Kapital*، كما وضع بالاشتراك مع انغلز كتاباً آخر بعنوان معالم الاشتراكية العلمية Landmarks of Scientific Socialism.

(١٠) لا يتفق الاشتراكيون في العالم على صيغة واحدة للاشتراكية. فهناك اشتراكية تطمح في المثل الأعلى الذي بموجبه تتحقق المساواة المطلقة بين البشر، وتسعى من أجل القضاء على تلك الظروف التي تحيا الجماهير فيها حياة بائسة، على حين تحوطها الثروة والغنى من كل صوب. هذه الاشتراكية تعمم مفهوم العامة إلى الدولة، وربما وجدنا محتواها الاقتصادي ومثلها الأعلى في شعارها المعروف «من كل حسب طاقته ولكل حسب حاجته». نمط آخر من الاشتراكية لا يطمح في المساواة الآلية بين جميع أفراد المجتمع، ويفضل عليها مساواة احتمالية potential equality بالمعنى الذي يطرحه شعار أنصار سان سيمون «من كل حسب طاقته ولكل حسب استحقاقه». هذه الاشتراكية تجد مبادئها الأساسية ليس في الملكية العامة، لكن في إلغاء كل أنواع الزيادات التي لم يحصل عليها الإنسان بكفاحه الشخصي. لقد زال التعارض بين الفلسفتين عندما هيمنت الاشتراكية العلمية في مطلع القرن الحالي، لكنه عاد إلى الظهور بعد الحرب العالمية الثانية. أما بالنسبة إلى الوسيلة لتحقيق الاشتراكية، فقد اختلف الاشتراكيون كذلك. فهناك الاشتراكيون التجريبيون الذين يقولون إن البناء الاجتماعي الجديد يمكن أن يبرز من خلال الابتكارات الاجتماعية فقط. وهناك الاشتراكيون التطوريون الذين يفترضون أن المبادىء الأساسية للنظام الجديد شرعت تبرز في الحضارة الرأسمالية الحديثة ولو كان ذلك بصورة تدريجية. أما الاشتراكيون الثوريون فلا يرون إلاّ الثورة العنيفة طريقاً وحيدة إلى بناء النظام الجديد. أما الاشتراكيون العدليون Jural، فيرون أن المهمة الرئيسية للمجتمع الجديد هي تقنين الحقوق الاقتصادية مثل حق الحياة وحق العمل.

الاقتصادية، ومن هنا فلا بد من سياسة متميزة متفردة خاصة بالاشتراكية في ميدان التربية والأخلاق والفن(١١).

* * *

أكد ماركس في البيان الشيوعي أن تاريخ كل المجتمعات المنقرضة حتى الآن ما هو إلاّ تاريخ الصراع الطبقي، الصراع الذي يقع بين الظالمين والمظلومين(١٢). ومن هذه المقولة تقدم ماركس ليضع مقولة أخرى أسماها نظرية التبدل الحركي «theory of dynamic change»، تقول بأن كل نظام اجتماعي مبني على التقسيم الطبقي يحمل معه جراثيم خرابة. فكل طبقة حاكمة فيه ستتبدل بطبقة حاكمة جديدة حتى يبرز المجتمع اللاطبقي من خلال الصراع الطبقي. وكمثال على ذلك، أخذت الطبقة البرجوازية في المجتمع الحديث مكان طبقة النبلاء الاقطاعيين، وقامت الثورات التجارية والصناعية بتبسيط البناء الطبقي للمجتمع، وهذا قاد بدوره إلى فتح الطريق أمام الصراع الطبقي بين البرجوازيين والطبقات الكادحة التي لا تملك شيئاً والمستعبَدة بأجورها.

وفي رأس المال قام ماركس بتطوير نظرية التبدل الحركي مستخدماً الديالكتيكية الهيكلية لأغراضه الخاصة. ومن خلال استعراض تاريخي شامل لكل الوسائل والطرق التي استعملت عبر التاريخ لتجميع المال وبناء الثروات وانتقالها من طبقة إلى أخرى، صاغ ماركس نظريته في فائض القيمة surplus value.

باختصار، تقول نظرية «فائض القيمة» إن قيمة أية سلْعة من السلع تقررها نوعية العمل (مقيساً بالوقت) المطلوب لصناعتها. وهذا ينطبق على قيمة العمل نفسه الذي هو في المجتمع الصناعي سلعة كباقي السلع. إن قيمة السلع المستهلكة من قبل العامل هي - في معايير الوقت - أقل من قيمة السلع التي ينتجها، والفرق بين القيمتين هو ما يسمى بفائض القيمة وهذا الفائض يمثّل ربح الرأسمالي. وهكذا فإن الطبقة البرجوازية تثري وتزدهر من خلال عمل الطبقة العاملة، البروليتاريا، التي بدورها تعجز عن الاقتدار على شراء أغلبية البضائع التي تنتجها. لقد ازداد هذا الوضع حدة في الظروف الصناعية الجديدة حتى صار الغني أكثر غنى والفقير أشد فقراً.

الأساس الفلسفي للماركسية - المادية التاريخية - هو تحرير المادية الجامدة static materialism المنحدرة من القرن الثامن عشر إلى مادية حركية. وقد تمّ تحقيق هذا التوليف synthesis من خلال المفهوم الديالكتيكي الهيغلي Hegelian dialectic. غير أن ماركس خالف هيغل في قضية جوهرية. فحيث اعتبر هيغل العقل reason، أو الفكرة idea، المطوّر الأعلى لكل العملية التاريخية، ذهب ماركس إلى القول بأن الفكرة ما هي إلاّ العملية المادية مستحيلة إلى حالة من الوعي في الدماغ الإنساني.

---

(١١) Sills, ed., Ibid., vol. 14, p. 188.

(١٢) Columbia University, *The Columbia Encyclopedia*, 2nd ed. (New York: Columbia University Press, 1950), p. 1231.

لقد ساعدت هذه النزعة المادية القوية والمتشدّدة ماركس على أن يفسّر حركة الأفكار لا بكونها قطاعات محددة، لكن على اعتبارها تعابير عن حقيقة متغيّرة أبداً.

وعلى الرغم من أن هذا المبدأ لم يطوَّر تطويراً كاملاً على يد ماركس، إلّا أنه طرحه جوهرياً - وإن كان عابراً - في كتابه **نقد الاقتصاد السياسي**، وكانت الفكرة المركزية فيه القول بأن نمط الانتاج mode of production في الحياة المادية يقرر الشكل العام لمجرى الحياة الاجتماعية والسياسية والروحية. بعبارة أخرى، إن طريقة الانتاج تعطي الحياة العامة، روحية كانت أم سياسية، مشخصاتها الأساسية. وهذا ينطوي بدوره على تقرير أن ليس وعي الناس ما حولهم هو الذي يقرر وجودهم، لكن على العكس، فإن وجودهم الاجتماعي هو الذي يقرر وعيهم. وعلى هذا، فإن قوى الانتاج الجديدة التي لا تستطيع أن تجد إمكانية الفعل الايجابي في الإطار التشريعي والعقائدي للمجتمع سرعان ما تجد نفسها تؤجج صراعاً بين الطبقة التي تمثّل الوضع القديم لقوى الانتاج والطبقة التي تمثّل القوى الجديدة. من هذا استخلص إنغلز أن الأسباب النهائية final causes للتبدل الاجتماعي والثورات السياسية يجب التماسها ليس في مخ brain الانسان، وليس في نظرته الخاصة إلى الحقيقة الخالدة والعدالة، وإنما في تبدل طرق الانتاج والتبادل. بعبارة أخرى، إن هذه الأسباب لا يمكن التماسها في «فلسفة» العصر الذي يعيش فيه الانسان، لكن في «اقتصاداته».

إن هذا الموقف من دور طريقة الانتاج في العملية التاريخية ينطوي على مجموعة فرضيات أو قضايا propositions، هي:

الفرضية الأولى: فرضية السبب الأعلى uberbau التي تقوم على التسليم بأن جميع القوى الروحية للمجتمع كالقانون والفن والفلسفة ليست إلّا بناءً فوقياً superstructure منفرزاً من القوى المادية الانتاجية للمجتمع.

الفرضية الثانية: إن العامل الحقيقي في حركة المجتمع التي تعتبر في مجموعها تقدماً progress، هو التضاد الناجم بين القوى الانتاجية الجديدة والعلاقات الانتاجية المنفرزة من الأوضاع الانتاجية القديمة.

الفرضية الثالثة: إن نمو قوى الانتاج الجديدة هو أمر لا مهرب منه، فإما أن تنتصر هذه القوى من خلال طبقتها الممثلة إياها، وإما أن يهلك المجتمع نتيجة دخوله في حلقة مفرغة من الصراع العقيم. إن العقل الانساني لا يستطيع تغيير عملية التطور هذه. إنه يستطيع فقط أن يخفف من آلام ولادة المجتمع الجديد لأن هذا المجتمع الجديد قد وُلد فعلاً في جسم النظام القديم.

الفرضية الرابعة: إن كل وجه من وجوه العملية التاريخية هو مرحلة حتمية ومعقولة في مركزها النسبي.

الفرضية الخامسة: إن ثورة البروليتاريا الآتية هي ثورة نهائية final، لأنها تعني تحرير آخر طبقة مستغَلّة في المجتمع، وبعدها لن تظل هناك طبقة مستغلة، وبهذا سينتهي عصر

ماقبل التاريخ للإنسان، وسيقوم الانسان بآخر قفزة في مجال الضرورة realm of necessity إلى مجال الحرية realm of freedom، ذلك لأن قوى الانتاج في المجتمع ستكون محكومة بالعقل في مجتمع لاطبقي مكوّن من قبل أناس أحرار وأكفاء متساوين(١٣).

* * *

النظرية المركزية في تعاليم ماركس وإنغلز الاقتصادية هي أن النظام الرأسمالي ممزق - بصورة ميئوس منها - بالقوى المتعادية التي ستؤدي في النهاية إلى تدمير النسيج الاجتماعي لهذا النظام، وتؤدي إلى إطلاق الجنين الاشتراكي الذي ألقحه النظام الرأسمالي نفسه. أما النظرية الاقتصادية الماركسية فتقوم على نظرية القيمة theory of value، والقيمة value عند ماركس هي - كما لاحظنا - جوهر موضوعي objective substance. إنها عمل غير منظور، عمل غير مرئي وغير قابل للقياس، ولهذا فإن قيمة السلع المنتَجة commodities مقررة بمعدل العمل اللازم اجتماعياً لانتاجها. العمل الانساني هو العامل الوحيد لانتاج السلع، ذلك أن رأس المال ما هو إلاّ العمل الانساني السابق الذي لم يُستهلك وإنما استُعمل فقط في عملية الإنتاج. ينجم عن هذا أن ريع رأس المال - وهو ربح المثمر للمال - وأجر الأرض كلها، يُدفعان من عمل العمال قيمةً فائضة. إن نشوء فائض القيمة يفسرٌ - من وجهة النظر الماركسية - بحقيقة، أن قيمة القوة العاملة تعتمد على مقدار العمل المحتاج إليه لإنتاج تلك الأشياء الضرورية للإبقاء على حياة العامل وعائلته في نطاق الحد الأدنى من الضرورات الحياتية. غير أن العامل - في النظام الرأسمالي - يبذل في إنتاجه اليومي جهداً يفيض في قيمته على قيمة الضرورات الحياتية الدنيا له ولمتعلقيه التي يستلمها من صاحب العمل. إن هذا الفيض أو الزيادة تؤلف فائض القيمة أو القيمة الفائضة، والعمال - في النظام الرأسمالي - ينتجون هذه القيمة الفائضة للرأسمالي عن غير وعي ومن دون إكراه قانوني أو قسر مادي، لأن الأرض وأدوات الانتاج الأخرى كلها ملك لحفنة صغيرة من الرأسماليين الذين يتمتعون بخدمات عمال أحرار بمعنى مزدوج للحرية، عمال أحرار في توقيع عقود عمل مع صاحب العمل، وهم أحرار أيضاً في كل ملكية إلاّ طاقاتهم الانتاجية. وبهذه الصورة يؤلف العمال احتياطياً لصاحب العمل، احتياطياً ينمو باستمرار بسبب تكاثر عدد العمال العاطلين الذين يؤدي تنافسهم على العمل إلى خفض الأجور باستمرار، حتى ليصل بها أحياناً إلى أدنى درجات الانخفاض، الأمر الذي يضاعف من فوائض القيمة لصاحب العمل من دون أن يعي العمال ذلك. من دون هذا الاحتياطي من العمال لا يمكن للرأسمالية أن تعيش. ذلك أنه إذا ارتفع دخل العمال فوق مستوى حاجاتهم الضرورية وأصبح في مقدورهم توفير قسم من دخولهم، فقد يأتي اليوم الذي يستطيعون فيه شراء أدوات الانتاج ويصبحون المالكين لها والمنتجين للسلع في وقت واحد، وبهذا يقضون على الرأسمالي.

لقد ميّزت الماركسية نفسها من بقية الاشتراكيات بإصرارها على أنها اشتراكية علمية scientific socialism تنفرد بخصائص مميزة، هي:

---

(١٣) Sills, ed., Ibid., p. 199.

أ ـ إنها قامت بتحقيق تحول واضح ومحدد نحو الشيوعية، وفي هذا يقول إنغلز: «في سنة ١٨٧١ كانت الاشتراكية حركة بورجوازية، على حين أن الشيوعية كانت حركة عمالية. وكانت الاشتراكية ـ على نطاق القارة الأوروبية على الأقل ـ محترمة جداً، على حين كانت الشيوعية على النقيض من ذلك. ولما كنا منذ ذلك الوقت المبكر مقتنعين قناعة كلية بأن تحرير العمال يجب أن يكون مسؤولية الطبقة العاملة نفسها، فإنه لم يكن لدينا أي تردد حول أي الكلمتين ـ الاشتراكية أو الشيوعية ـ يجب أن نختار. . .».

ب ـ إنها تخلت عن كل الإدعاءات الأخلاقية والمثالية التي عرفتها الاشتراكيات المتقدمة عليها.

ج ـ إنها لم تشغل نفسها بالمؤسسات الاقتصادية المستقبلية، تلك المؤسسات التي كانت مطمح الاشتراكيات السابقة عليها، وقد زاد ذلك من قوتها الكفاحية.

د ـ إنها سخرت من الطرق التجريبية التي دعت إليها الاشتراكيات القديمة ووصمتها بالطوبائية، وقبلت بدلاً من ذلك تفسيراً تطورياً للتاريخ الانساني؛

قال انغلز في جنازة ماركس: «بالضبط كما اكتشف داروين قانون التطور في النظام الطبيعي العضوي، كذلك اكتشف ماركس قانون التطور في التاريخ الانساني».

لقد تمخّض هذا الزواج بين الاشتراكية الماركسية والتفسير التطوري للتاريخ عن فلسفة ثورية متميزة.

هـ ـ لم تتخلَّ الايديولوجية الجديدة عن مبدأ التعاون مع الطبقات الأخرى وحسب، ولكنها مجدت فكرة الصراع الطبقي كمصدر لجميع الفضائل البروليتارية. واعتبرت الطبقة العاملة في هذه الايديولوجية الطبقة التي أعطاها التاريخ دوراً فريداً، هو دور الإتيان بنظام اجتماعي أفضل للعالم.

و ـ قامت الماركسية بتربية أتباعها على سلوكية ثورية جديدة عبّر عنها ماركس بقوله: «إن التاريخ كله ليس إلّا عملية تحوير مستمرة للطبيعة الانسانية». وبهذا وضع بذور الفكر التربوي الماركسي.

ز ـ آمنت الماركسية بأن البقاء للحضارة الانسانية لا يمكن أن يتحقق إلّا بتحول العالم نحو الاشتراكية العلمية.

٢ ـ النظرية التربوية الاشتراكية

نمت النظرية التربوية الاشتراكية مع نمو الفكر الاشتراكي في التاريخ. إن هذه الحقيقة تجعل متعذراً اعتبار الماركسية رحماً أوحد للفكر التربوي الاشتراكي. لقد تنامى هذا الفكر في أرحام عدة. وكان أفلاطون ـ في المجال التربوي كما كان في المجال الاقتصادي ـ سبّاقاً إلى اكتشاف العلاقة بين التربية وعملية التغيير الاجتماعي، ولهذا طالب بإيكال أمر التربية إلى الدولة وحدها، ودعا إلى اطلاق يدها في إدارة التربية ورسم مناهجها، مؤمناً بأن الفرد يجب أن يدرَّب من قبل الدولة ولها وفي معاهدها.

كذلك كان أفلاطون سبّاقاً إلى ملاحظة أن الانقسام الحتمي للعمل يؤدي إلى تدريب المواطنين وظيفياً، هؤلاء المواطنين الذين يجب أن يُختاروا لأعمال المستقبل، لا على أساس من أصلهم الاجتماعي، ولكن بحسب قدراتهم، كما يجب معاملة الجنسين معاملة واحدة ومن دون أي تفريق في كل المجالات.

ومن بين الأهداف التي توخى أفلاطون تحقيقها من خلال دعوته إلى تدخل الدولة في التربية أو سيطرتها عليها سيطرة كلية، حماية الأجيال الجديدة من الخرافات الغيبية التي كانت شائعة في عصره. كذلك طالب بالتدريب العسكري الإجباري لكلا الجنسين، وبالتدريب الإجباري على «العمل» كجزء من خطة التربية القومية. أما التربية العلمية في منهجه، فقد تمثّلت في دراسة الرياضيات بفروعها المختلفة وقد أحلها مكانة مركزية في برنامجه التربوي. عموماً، يجد الباحث في خطط أفلاطون التربوية كل الأفكار التي تقوم عليها التربية الاشتراكية الحديثة وهي:

أ - احتكار الدولة التعليم والتدريب العلمي.
ب - العمل الميداني.
ج - التدريب العسكري.
د - العلمانية.
هـ - المساواة المطلقة بين الجنسين(١٤).

ومنذ أن شرع الفكر الاشتراكي يتكامل من أواسط القرن السادس عشر، كانت التربية تقف في المركز من أفكار الرواد الاشتراكيين. فقد ذهب توماس مور T. More (١٤٨٧ - ١٥٣٥) في كتابه *Utopia* (يوطوبيا) (١٥١٥) إلى المطالبة بوجوب تعليم كل شخص - رجلاً كان أو امرأة - الفلاحة لمدة سنتين، يتعلّم بعدها حرفة أو مهنة أخرى تناسب قدراته وميوله. أما التعليم فقد طالب مور بأن يكون متاحاً للجميع على أن يكون إلزامياً لأولئك الذين تختارهم الدولة لمواصلة تعليمهم.

كذلك دعا جيرارد وينستانلي Jerrard Winstanley، زعيم حركة الحفارين Diggers، في انكلترا، في كتابه قانون الحرية *Law of Freedom* (١٦٢٥) إلى التعليم العام الإلزامي، ووجوب التحاق كل الأطفال بالمدارس ليتعلموا قوانين المجتمع المتكافل commonwealth، والفن واللغات. ولم ينس هذا الرائد الاشتراكي التنبيه لضرورة الاحتياط ضد احتمالات اقتصار التعليم الكتابي book learning على أطفال طبقة معينة «لأنهم عندئذ ومن خلال بطالتهم سيقضون وقتهم في البحث عن سياسات تضمن تقدمهم وحدهم، وتجعلهم سادة ورؤساء على أترابهم العاملين بأيديهم، وذلك ما يتسبب في خلق كل الاضطرابات في العالم». وعلى هذا فإن من الضروري والنافع - وفقاً لما رآه وينستانلي - أن يدرِّب المجتمع المتكافل جميع الأطفال على «العمل» و«التعلم» في

(١٤) Hans, *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions,* pp. 196-197.

وقت واحد، كما يجب أن يصبح «العلم» أساساً للتعلم، كما يجب أن تحل المعرفة والتجربة العلميتان محل المعتقدات الوهمية.

ورغم النزعات الفردية الطاغية على فكر جان جاك روسو Rousseau، فقد سلّم في العقد الاجتماعي *Social Contract* بمبدأ الارادة العامة public will التي يجب أن تخضع لها مصالح كل الأفراد من المواطنين. ومع أنه لم يدعُ إلى شيوعية اقتصادية، إلّا أنه عبّر عن رغبة قوية في الحد من حقوق الملكية الخاصة ما وُجد إلى ذلك سبيل. وقال في نصيحته للكورسيكيين بصراحة: «إن الدولة يجب أن تمتلك كل شيء»، كما ان كل فرد يجب أن يتمتع من الثروة العامة بمقدار خدماته للمجتمع. ولهذا فإن التصميم الفردي لتربية إميل لا يصلح مروازاً لموقف روسو الحقيقي من العلاقة بين الدولة والتربية. ذلك أنه أراد في إميل أن يكف يد الدولة الفاسدة والمجتمع الفاسد فقط، عن التدخل في شؤون التربية. ولكنه سلّم بحق الدولة الصالحة والمجتمع الصالح في الإشراف الكامل على تعليم ناشئة المجتمع. وقد كشف عن هذه القناعة في نصيحته للبولنديين حين كانوا يضعون دستورهم الوطني. وقد قرر في نصيحته تلك «أن التربية هي الواجب الرئيسي للدولة»، وأن المواطنين كافة يجب أن يدربوا في معاهد عامة وهذا يعني، بطبيعة الحال، تربية عامة ومتكافئة لجميع الأطفال. بل ذهب إلى أبعد من ذلك، فدافع عن فكرة تلقين وطني مسيطَر عليه من قبل الدولة(١٥).

أما بالنسبة إلى سان سيمون Count Claude Saint-Simon (١٧٦٠ - ١٨٢٥)، فقد طالب بتطبيق العلم تطبيقاً نشيطاً على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وبوجوب تنظيم الدولة وفقاً لمبادىء المصالح الجماعية لجميع الذين «يعملون» في المجتمع، بحيث يكافأ كل مواطن وفقاً لقدراته والعمل الذي يقوم بأدائه. كذلك طالب سان سيمون بأن توكل السلطة إلى المتخصصين العلميين حفاظاً على مصالح المجتمع.

وفي التربية يجب أن تسيطر الدولة على النظام المدرسي بأسره كوسيلة للتكامل الاجتماعي ولنشر الأفكار العامة التي تقوي الوحدة الاجتماعية، على أن يُعهد بالإشراف على جميع المؤسسات التربوية إلى مجلس مركزي مؤلف من علماء ودارسين يطلق عليه اسم «المعهد Institute»، يقوم بنشر ميثاق وطني تحدد فيه الواجبات الوطنية والأخلاقية التي يجب أن تدرَّس للجميع والتي يجب اعتبار معرفتها شرطاً للمواطنة. كذلك يجب على المعهد وضع النظريات الاجتماعية التي يجب أن تنقل إلى الأجيال الجديدة.

أما روبرت أوين Robert Owen (١٧٧١ - ١٨٥٨)، فأوضح رؤية في مفهوم التربية الاشتراكية، إذ اقتنع بأن البيئة والتدريب يمكن أن يشكّلا شخصية الناشئة من دون إنكار قيمة السجايا الوراثية. ورغم أنه وضع تأكيداً كبيراً على حقيقة أن الأطفال يمكن أن يصاغوا جماعياً في أية صورة من صور الشخصية الانسانية، إلّا أنه في الوقت نفسه، نبّه إلى أن الأفراد يختلفون عن الجماعات، وإلى أنهم ليسوا نتاج البيئة والتدريب فقط، وعلى هذا طالب بأن لا

(١٥) المصدر نفسه، ص ١٩٨ - ١٩٩.

تكبت الفروق الموجودة بينهم، بل أن تفعم بمُثل عليا مدنية وأخلاقية.

كذلك وعى أوين أهمية التعليم قبل المدرسي، ولهذا فهو يُعد مع فروبيل من رواد الحركة الاصلاحية في هذا الميدان. قال أوين مترجماً قناعاته التربوية: «... إن تعليم الناشئة يجب أن يكون، بالضرورة، الأساس الوحيد الذي يقام عليه البناء الهيكلي للمجتمع. ولتنفيذ إعادة تربية المجتمع، يجب أن ينشأ نظام قومي للمدارس تسيطر عليه الدولة مركزياً من خلال إحداث نظام قومي للتدريب والتربية تتولى توجيهه عقول كفيّة، حتى يصبح هذا النظام أداة أمينة وطيّعة وفعّالة واقتصادية في يد الحكومة...»(١٦).

ولتحقيق أهدافه التربوية، اشترط أوين أن تبنى المناهج وطرق التدريس على الحقائق facts والعمل labor. وطالب بأن يعلم الأطفال ابتداءً الحقائق الأكثر إلفة للعقل المبتدىء، وبعد ذلك يُتقدم تدريجياً إلى أكثرها فائدة وضرورة. ولم يغفل أهمية التدريب الخلقي والتمرينات الرياضية والتدريب العسكري كأجزاء متكاملة في منهجه التربوي.

* * *

لقد كان في عمل هؤلاء الرواد الاشتراكيين ما دفع ببعض مؤرخي الفكر التربوي إلى القول بأن استنزفوا كل الأفكار التربوية التي يمكن أن تفكر فيها أية سياسة اشتراكية لاحقة، وبأن الحقبة التالية من الاشتراكية العلمية لم تضف جديداً إلى أفكارهم. إن في هذا كثيراً من التبسيط الذي لا مبرر له. ذلك أن الماركسية تُرك لها القيام بالعمل الحقيقي والصعب في ميدان التطبيق، تُرك لها مهمة ربط التربية ربطاً قوياً وكاملاً بالمادية التاريخية كما تصورها ماركس وانغلز.

كان المأخذ الكبير لماركس على عمل الفلاسفة المتقدمين عليه ـ اشتراكيين وغير اشتراكيين ـ أنهم قاموا بتفسير العالم فقط، ولكنهم أغفلوا المهمة الحقيقية وهي مهمة تغيير العالم، وهذا هو جوهر التربية الاشتراكية؛ تغيير العالم لا تفسيره. بعبارة أخرى، إن التربية ـ في المنظور الاشتراكي ـ ليست أداة لبثّ المعارف والمعلومات، ولكنها يجب أن تستعمل ـ بشكل مقصود ـ لأداء المهمة «الحقيقية» كما حدّدها ماركس، مهمة تغيير بيئة الانسان الطبيعية والاجتماعية(١٧).

لم يضع ماركس مخططاً لنظام تربوي متكامل، غير أنه ترك خطوطاً هادية عامة في الفكر التربوي أتاحت لأتباعه من بعده أن يستخلصوا منها ما يشاؤون من القواعد والأحكام التربوية الملائمة ظروفهم المرحلية. ومن خطوطه الهادية تأكيده المتواصل على المكانة المركزية التي يجب أن يحتلها العمل الانتاجي productive work في صياغة الطبيعة الانسانية ومرغوبية ربط ذلك بالتعلم. كذلك أكد الحاجة إلى التوحيد بين النظرية والتطبيق كيلا يقتصر دور

---

(١٦) المصدر نفسه، ص ١٩٩ ـ ٢٠٠.

(١٧) Nigel Grant, *Society, Schools and Progress in Eastern Europe* (Oxford; New York: Pergamon Press, 1969), p. 59.

النظرية التربوية على مجرد تفسير وجود الأشياء بالصورة التي توجد بها، بل كي تذهب من هناك إلى تطوير السلوك أو الممارسات العملية، وإيجاد الحلول للمشاكل الاجتماعية والطبيعية. بتعبير آخر، إن ماركس طالب بأن تعكس التربية في الدولة الاشتراكية صورة التكوين الجيد للمجتمع وطرق الانتاج الجيدة[18]. وكانت الأممية الأولى the first international المنعقدة عام ١٨٦٧ من المناسبات الفريدة في أهميتها بالنسبة إلى الفكر التربوي الاشتراكي، ففيها لخّص ماركس مفهومه عن التربية قائلاً: «إننا نريد بالتربية ثلاثة أشياء: ... أولاً، تربية عقلية... ثانياً، تدريباً بدنياً كالذي يعطى في مدارس التربية الرياضية، والتدريب العسكري... ثالثاً، تربية تقنية تعرّف عامل المستقبل بالمبادىء العامة لجميع عمليات الانتاج وتعطي الأطفال في الوقت ذاته معلومات عملية عن استعمال الآلات الانتاجية المختلفة. أما التقدم في التربية العقلية والفنية فيجب أن يكون مرتبطاً بتصنيف العمال الصغار كما يجب أن تسدد أقساط من نفقات إدامة المدارس التقنية من مبيعات إنتاج الطلاب...»[19].

لم تجد التطلعات التربوية الماركسية طريقها إلى التنفيذ إلاّ على يد لينين عندما آلت إليه السلطة السياسية. فقد انطلق في بناء التربية الاشتراكية من مقولة ماركس بأن التعليم العام public education في النظام ما قبل الثورة، كان ـ شأنه شأن أية مؤسسة اجتماعية تدعمها الدولة ومسيطَر عليها طبقياً ـ يعطى للعمال لتحقيق غرض واحد هو جعلهم أنفع في عملية الانتاج وأكثر خضوعاً، وكذلك أكثر جهلاً بقوتهم الحقيقية. ولما كانت الطبقة الكادحة (البروليتاريا) غير واثقة من نصرها، بعبارة أخرى، طالما كانت هناك ضرورة تاريخية لدكتاتورية الطبقة العاملة، فإن السياسة التربوية الجديدة سوف تتبع النمط غير المرغوب فيه جوهرياً والذي اتّبعته المجتمعات الأولى، نمط استخدام المدارس لأغراض سياسية[20].

ومن تقرير هذا المبدأ السياسي التربوي ذهب لينين إلى تقرير حقيقة أخرى هي استحالة تخيل المَثل الأعلى لمجتمع المستقبل من دون الربط بين التربية وبين العمل المنتج. فلا تعليم ولا تربية من دون عمل منتج. ولا العمل المنتج يمكن الارتفاع به إلى المستوى المطلوب تقانياً (تكنولوجياً) من دون تربية جيدة. إن مبدأ تعدد الفنون والصناعات لا يتطلب تدريس كل شيء، بل يتطلب معرفة بمقومات عمليات التصنيع الحديثة بوجه عام، ومشكلة المربين هي ربط النشاط التعليمي بمشكلات تنظيم المجتمع الاشتراكي. هنا ـ كما يبدو واضحاً ـ وضع لينين بذور مبدأ التربية البوليتكنيكية politechnical education الذي تمت بلورته في «المؤتمر الأول للتربية البوليتكنيكية لعموم روسيا» المنعقد في ٥ آب/ اغسطس ١٩٣١. ووفقاً لما اتفق عليه في هذا المؤتمر، أصبحت التربية البوليتكنيكية تعني «تربية منظمة حول القوى الانتاجية الأساسية للمجتمع الصناعي، كالطاقة الكهربائية وإنتاج المكائن والانتاج الكيماوي والانتاج الزراعي. أما طريقة التدريس في المفهوم الجديد فقد أصبحت تشتمل على العمل في المعامل المدرسية والحقول الزراعية

---

(١٨) R. Cohen, «On the Marxist Philosophy,» in: National Society for the Study of Education, *Modern Philosophies and Education* (Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1955), pp. 178-180.

(١٩) Hans, *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions,* pp. 202-203.

(٢٠) Robert Ulich, *The Education of Nations: A Comparison in Historical Perspective* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1967), p. 263.

ودراسة العلوم التي تقوم عليها هذه الأعمال والقيام بالتجارب في المعامل والمزارع ودراسة مشاكل تنظيم العمل والعمال والتخطيط الاقتصادي»(٢١).

تفسيراً لهذا التعريف المحكم للتربية البوليتكنيكية، ينبغي أن نلاحظ أن التربية الجديدة تستهدف تعضيد مبدأ التربية العامة general education والتربية المدنية civics والتربية المهنية vocational، من دون أن تعمل على إلغائها من العملية التربوية، كما أنها لم تعنِ تعليم كل شيء متعلق بالعلوم والفنون والتقانة (التكنولوجيا) الحديثة، كما توهم بعضهم، إذ إن محاولة كهذه شيء سخيف ومستحيل في وقت معاً. إن ما تؤكد التربية البوليتكنيكية عليه هو، ببساطة، تفهم المبادىء العلمية. ولذا فهي تُلزم المنهج باختيار مجموعة كاملة وشاملة من المبادىء العلمية وتربية الطلبة عليها.

وتمثّل الأهداف التالية التي تعمل التربية البوليتكنيكية على تحقيقها، محتوى هذا المفهوم:

أ ـ إن التربية البوليتكنيكية تعلم تلك المهارات العملية التي يجب أن تكون في حوزة كل مواطن مهما كانت مهنته أو مهما تبدلت مهنته.

ب ـ لما كانت الكهرباء شيئاً أساسياً للصناعة المعاصرة، فإن التعليم العام يجب أن يزوّد كل مواطن بمعرفة عملية بها وبطريقة توليدها ونقلها، واستعمالها في المصانع والمزارع والمواصلات ووسائط النقل، وفي الحياة المنزلية.

ج ـ لما كانت الحياة الحديثة ترتكز ارتكازاً عميقاً على تقانة المكائن، فإن الطلاب يجب أن يتعلموا المبادىء العلمية العامة لوظائف المكائن وتركيبها بما في ذلك المولد الكهربائي والماكنة البخارية وماكنة الاحتراق الداخلي، وما شابه. كما يجب أن يتعلموا المبادىء الفيزياوية للطاقة الذرية. وكمثال تطبيقي على هذه الفكرة، يقوم الأطفال بإدارة القاطرات والسكك الحديد في محطات الأطفال.

د ـ تؤكد التربية البوليتكنيكية وجوب تدريس العلوم الكيماوية المهمة وكيفية استخدامها، وذلك بربط النظرية بالتطبيق.

هـ ـ تقضيّ التربية البوليتكنيكية ضرورة تدريس النظريات والوسائل العلمية في البيولوجي، وفي السيطرة على تكاثر المزروعات والحيوانات ونموها، بالإضافة إلى ضرورة تفهم ما يعنيه دخول الكهرباء والميكانيك في التطبيق الزراعي.

و ـ يجب أن يكون لكل منطقة أو مدينة أو غيرها من مراكز الفعاليات العملية، كمعامل السكك الحديد، تركيزها الخاص على التدريب الفني في مناهجها.

ز ـ إن جميع مقتضيات بناء التربية البوليتكنيكية يجب أن تتم ضمن برامج التربية العامة

---

(٢١) محمد جواد رضا، دراسات في التعليم الثانوي المقارن (بغداد: دار المعارف، ١٩٦٢)، ص ٨٣.

التي تتألف من العلوم الطبيعية والرياضيات والمنطق و«الانسان والمجتمع»[٢٢].

ثانياً: الفكر التربوي في الحضارة الرأسمالية

١ ـ الأسس العقلانية للحضارة الرأسمالية

يرمز المصطلح «رأسمالية» capitalism إلى نظام اقتصادي تنحصر فيه النسبة العظمى من الفعاليات الاقتصادية، وبخاصة الملكية ownership والاستثمار المالي، في قبضة المصالح الخاصة الموجهة إلى الربح من خلال التنافس الاقتصادي والتجاري.

ويُرجع مؤرخو الحضارة الغربية أصل المصطلح إلى الكلمة اللاتينية «capu» وهي تعني الرأس، أو إلى كلمة «capital» التي يبدو أنها استعملت في العصر الروماني «صفة» adjective لتعني القسم الرئيسي أو الأكبر من الدَّين debt المتعلق في ذمة شخص لأشخاص آخرين. غير أن هذا الاستعمال سرعان ما امتد إلى أشياء كثيرة أخرى بجانب المال، مثل قيمة الأرصدة الموظفة في النشاط الاقتصادي capital stocks، أو الأرصدة عموماً، تجارية كانت أو صناعية. لقد بقيت كلمة capital تستعمل صفة حتى القرن السابع عشر على الأقل. ولم تستعمل اسماً noun إلاّ في ذلك القرن حيث صارت تعني «ثروة».

من الاسم capital اشتُقّت صفة جديدة هي «الرأسمالي capitalist»، ويبدو أن ذلك وقع لأول مرة عام ١٧٩٢. أما مصطلح «الرأسمالية capitalism» بمعنى النظام الاقتصادي الذي يهيمن عليه أصحاب رؤوس الأموال ويجهدون من خلاله لتسخير المؤسسات الاجتماعية العامة ـ كالدولة وأجهزتها المتخصصة وقواها الضاربة ـ في خدمته، بهذا المعنى المتميز استعمل المصطلح «رأسمالية capitalism» في الاقتصاد البريطاني عام ١٨٥٤، وفي عام ١٨٨٠ أطلق كارل ماركس هذا الاسم على كتابه المعروف رأس المال *Das Kapital*، غير أنه حصر معنى الكلمة في «البرجوازية» وليس في الرأسماليين عموماً، أي أنه نقلها من الطبقة التي تملك الأموال إلى الطبقة التي تملك «وسائل الانتاج».

على أن الذي أشاع المصطلح في الاستعمال السياسي والاقتصادي هم الاشتراكيون وذلك من خلال استعماله وصفاً للطبقة التي كانوا يحاربونها. وبهذا الاستعمال «الاشتراكي» للكلمة أصبحت تعني النظام الاقتصادي الذي تكون فيه ملكية وسائل الانتاج في أيدي أفراد خاصين private persons[٢٣]، يستعملونها لابتزاز الأرباح عن طريق إعطاء العمال أجوراً هي في الواقع أقل من القيمة الكاملة والحقيقية لأجورهم التي تساوي ـ أو يجب أن تساوي ـ

(٢٢) المصدر نفسه، ص ٨٤ ـ ٨٥.

(٢٣) تعارَض تسمية «الأفراد الخاصين» بالشخصيات الحكمية أو «الشخصيات المعنوية» كالشركات مثلاً، وما إليها.

القيمة الحقيقية لإنتاجهم، أي للجهود التي يبذلونها في عملية إنتاج البضائع[٢٤].

كثيراً ما رفض المناوئون للاشتراكية اسم «الرأسمالية» عنواناً لنظامهم الذي يفضلون اعتباره نظاماً تنقسم فيه عملية الانتاج أو المنتجات بين عناصر عملية الانتاج نفسها، طبقاً للحد الأقصى لإنتاجية كل عنصر من هذه العناصر. في هذا المنظور تعتبر الملكية الخاصة لوسائل الانتاج مصدراً مثمراً ومشروعاً من مصادر الدخل، الأمر الذي يرفضه الاشتراكيون مؤكدين اعتبار العمل Labor المصدر الوحيد لـ «القيمة»، أي قيمة البضائع المنتَجة، ولذا فإن العمل يجب أن يأخذ كل الانتاج، أو إن الانتاج بكامله يجب أن يُمتلك امتلاكاً جماعياً لكي يعاد توزيعه على منتجيه وفقاً لمقتضيات المنفعة العامة أو طبقاً لمتطلبات العدل الاجتماعي.

إن كلمة «رأسمالية» غير معرفة تعريفاً محكماً أو مضبوطاً، وهي في الواقع مستعملة استعمالات متعددة بمعانٍ ومضامين متباينة، غير أن فكرة الملكية الخاصة لوسائل الانتاج وتوظيفها في جلب الربح تظل مسألة مشتركة بين جميع تلك الاستعمالات، على حين أن اتهام الرأسمالية باستغلال العامل مسألة ينفرد بها الاشتراكيون وحدهم.

في أحيان كثيرة عورضت كلمة «رأس المال» و «رأسمالي» ـ من حيث هي عوامل من صنع الانسان في عملية الانتاج وملكيتها ـ بكلمتي «الأرض» و «العناصر الطبيعية». غير أن رأس المال سرعان ما زحف على الأرض والعناصر الطبيعية، حتى فقد التفريق بين رأس المال والأرض قيمته الاقتصادية حين اختفت تلك الطبقة المتميزة من ملّاك الأرض.

عموماً يمكن أن يلاحظ أن الرأسمالية ـ كنظام في الهيمنة على وسائل الانتاج ـ مرت في ثلاث مراحل تطورية قابلة للتحديد، هي:

أ ـ **الرأسمالية التجارية** Commercial Capitalism، وفيها يهيمن كبار العاملين في الميدان الاقتصادي على عمليات التبادل التجاري.

ب ـ **الرأسمالية الصناعية** Industrial Capitalism، وقد ظهرت مع الثورة الصناعية وهي تتميز بهيمنة الملاك الكبار على المصانع والمناجم ووسائل النقل اللازمة لعملية الانتاج.

ج ـ **الرأسمالية التمويلية** Financial Capitalism، تحت هذا النمط الجديد تتحوّل السيطرة أكثر فأكثر إلى أيدي أصحاب البنوك والممولين الذين يأخذون بدورهم يهيمنون على المشاريع الاقتصادية التي يقدمون لها المال، أو هي تنتقل إلى أيدي كبار المستثمرين الذين انفصلوا عن شؤون الادارة اليومية للمشاريع الصناعية، غير أنهم ما يزالون يسيطرون عليها

---

(٢٤) راجع نظرية «فائض القيمة» في الجزء الأول من هذا الفصل.

ويحتلبون منها أعظم الأرباح خلال نفوذهم المالي.

هذه المراحل الثلاث لا تلغي، بطبيعة الحال، وجود أكثر من نمط رأسمالي واحد في وقت واحد. بعبارة أخرى، عندما يطغى نمط من هذه الأنماط الثلاثة في وقت ما في مجتمع ما، فإنه لا يلغي بالضرورة وجود النمطين الآخرين، فقد توجد الرأسمالية التجارية إلى جانب الرأسمالية الصناعية والتمويلية.

هناك أحياناً نوع رابع من الرأسمالية هو **رأسمالية الدولة State Capitalism**، التي تعرف بأنها النظام الذي تسيطر فيه الدولة على وسائل الانتاج وتستثمرها لمصلحة الطبقة التي تسيطر على الدولة في المجتمعات غير الديمقراطية.

ثم هناك نوع خامس من الرأسمالية يشار إليه أحياناً باسم **الرأسمالية المحمية Protected Capitalism** أو رأسمالية الخير العام، وتعرّف بأنها الرأسمالية التي تتدخل الدولة في شؤونها من أجل توفير الخدمات والضمانات للأفراد، أو حيث تتحمل الدولة مسؤولية توفير العمل للناس أو للتقليل من أثر تدخل أو هيمنة الدوائر التجارية على حياة الناس الاقتصادية.

يبرر أنصار الرأسمالية وجود النظام الرأسمالي أخلاقياً بقولهم إن نظاماً كهذا إذا توافرت له حرية العمل مع الحد الأدنى من تدخل الدولة، فإنه يصل بالانتاج إلى طاقاته العليا وينتج منه توزيع عقلاني للمواد الأولية النادرة واللازمة للانتاج، وكذلك توزيع عاقل للجهود واجبة التنقل بين الاستعمالات الخيارية لتلك المواد الأولية. غير أن الاشتراكيين ينكرون، عادة، إمكانية تحقق التوزيع العقلاني rational distribution لعوائد عملية الانتاج، وذلك بسبب غياب خطة للإنتاج مشتملة أصلاً على توزيع مخطط planned distribution للمداخيل. إنهم يحاججون بأن فلس الفقير وفلس الغني لهما القوة الشرائية نفسها في السوق، ولكن مع تضاؤل نفعية المال المملوك بنسبة عكسية مع كميته عند الطرفين. فإن فلس الفقير وفلس الغني لا يتمتعان بقوة شرائية واحدة، الأمر الذي يتسبّب في خلق هوة واسعة بين القوة الشرائية للفلسين، وعلى هذا فإن التوزيع الذي يقال عنه إنه عقلاني ليس عقلانياً في الواقع، وهو بالتبعية توزيع غير عادل. وينجم عن هذا التوزيع اللاعقلاني وغير العادل إعطاء الأفضلية للبضائع الترفيّة على حساب البضائع الضرورية، وهذا يشوّه البنية الانتاجية للنظام الاقتصادي في المجتمع، تلك البنية التي يجب أن تصمم ابتغاء تحقيق أعلى درجات التجاوب مع الحاجات الحقيقية والمطالب الواقعية للناس، بدلاً من تكييف البنية الاقتصادية للقوة الشرائية للمال.

ويردّ المدافعون عن الرأسمالية على هذا النقد بأن توقع الانتاجية القصوى يحمل معه افتراضاً ضمنياً بتقديم أكبر الحوافز إلى المثمرين للمال entrepreneurs الذين يجازفون بتوحيد عناصر الانتاج، وأن التوزيع الأكثر تكافؤاً سيتسبّب في خفض الحصيلة الانتاجية الكلية.

أكثر من هذا، فإن فلاسفة الحضارة الرأسمالية لا يعوزهم الدليل الاجتماعي على «إنسانية» المذهب الرأسمالي و«فطريته» في الانسان. وفي وقت مبكر مثل سنة ١٧٧٦ اقترح

آدم سميث Adam Smith[25] في كتابه بحث في ثروة الأمم: طبيعتها وأسبابها، أن بذور الرأسمالية يمكن الوقوع عليها «في نزوع الانسان الفطري إلى شحن ومبادلة بضائعه ومقايضتها بممتلكات الآخرين». ومن ههنا يمكن القول بأنه لم توجد قطعاً في مرحلة من مراحل التاريخ فترة لم توجد فيها هذه النزعة. غير أن هذه المقولة تمثّل ولا ريب شأواً بعيداً عن طموحات المثمر المالي الذي يجمع ثروته من عوائد أمواله المختزنة والذي يبرع، مع مرور الزمن، براعة ماكرة في فنون المقايضة والشحن. والتاريخ غني بنماذج من الحيوية والعبقرية التي مكّنت طبقات كثيرة من هؤلاء المثمرين من تطويع القوانين والأعراف الاجتماعية لخدمة حاجاتها ومصالحها الخاصة. ولقد كانت هذه الحقيقة تقف أبداً وراء الفوائض المالية الزائدة عن الحاجات الأساسية لمعاش هؤلاء المثمرين ومتعلقيهم، بل هي كانت شرطاً لمجازفاتهم.

وانطلاقاً من هذا التبرير «الطبيعي» لأخلاقية الوضع الرأسمالي، يؤكد المفكرون الرأسماليون أهمية دور المثمر المالي في تحريك الحياة الاقتصادية للمجتمع. فلولا رضا المثمر بالمجازفة بأمواله لقاء توقع الأرباح من المغامرات التجارية في المراحل الأولى من قيام الرأسمالية، ولولا قيامه بإدخال التقانة الجديدة في مرحلة الرأسمالية الصناعية، لما قدر للصراع بين الإقطاع والتصنيع أن يُحسم لمصلحة الرأسمالية الجديدة المستنيرة اجتماعياً[26]. ولكن مفلسفي هذا النظام، رغم تأكيدهم فضائل الرأسمالي والمثمر المالي وسعيهما لبناء حضارة مسالمة peacable وعقلانية rationalistic ومادية materialistic، لم يستطيعوا أن ينكروا الروح الاستحواذية لرجل المال أيّاً كانت نواياه ودوافعه الأخلاقية. وفي هذا الصدد يقول جوزيف شومبيتر J. Shumpeter أن المثمر كان دائماً يعتمد ليس على ماله المتراكم وحده، لكن أيضاً على مجموع رساميل الآخرين.

إن المصادر المالية التي بنيت عليها الرأسمالية الصناعية كان لا بد لها أن تمر بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى أيدي المثمرين وذلك من خلال احتجاز الدخل أو نقله من أيدي العناصر غير البرجوازية، كالملاكين والأديرة والفلاحين والعمال، إلى أيدي البرجوازيين الذين

---

(٢٥) آدم سميث (١٧٢٣ - ١٧٩٠)، اقتصادي وفيلسوف اسكوتلندي. اشتهر بنظرياته في تأييد الحرية الاقتصادية (أو الاقتصاد الحر)، وكان سبّاقاً إلى نظرية العمل Division of Labour، كما إنه آمن بأن عدم التدخل الحكومي في النشاط الاقتصادي، والاعتماد على دوافع المنفعة الشخصية، كفيلان بخلق حالة من التوازن الاقتصادي في المجتمع. ولكنه اعترف بأن تدخل الدولة في الشؤون الاقتصادية يمكن أن يكون ضرورة قومية في ظروف معينة. من كتبه المشهورة:

١ - نظرية في العواطف الأخلاقية (١٧٥٩).

٢ - بحث في ثروة الأمم: طبيعتها وأسبابها (١٧٧٦).

٣ - مقالات حول موضوعات فلسفية (١٧٩٥)، نشر بعد موته.

(٢٦) للتوسع في معرفة السياق التاريخي لنمو الرأسمالية، انظر:

J. Gould, ed., *A Dictionary of the Social Sciences*, 2nd ed. (Toronto-Ontario, Canada: Free Press, 1965), pp. 70-72, and Sills, ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 1, pp. 295-296.

كانوا سيحافظون عليه، ثم يحولونه إلى المثمرين الذين كانوا سيثمرونه بدلاً من أن يبقى في حوزة أولئك الذين لم يكونوا يحسنون إلا استهلاكه»[٢٧].

كذلك لم يستطع مفلسفو هذا النظام نكران أن المثمر لم يكن في مستطاعه بلوغ ما بلغه من دون استحواذه على ثمرات التقدم العلمي من جهة، ولا من دون بسط نفوذه على المؤسسة السياسية الكبرى في المجتمع، الدولة، من جهة ثانية. أما بالنسبة إلى المسألة الأولى، فيلاحظ مؤلفو موسوعة العلوم الاجتماعية «أن تطور الرأسمالية التجارية ما كان ليقع من دون الثورة الصناعية والتكنولوجية، وأن الصراع بين العمال وأصحاب العمل لم يكن دائماً العامل الحاسم في تقرير تطور النظم السياسية». وأما بالنسبة إلى المسألة الثانية، فإن مؤرخي الحضارة الرأسمالية ومفكريها لا يمارون أبداً في أن تنفيذ العقود التجارية وتمديد حقوق التملك وحمايتها ـ وكلها جوهرية بالنسبة إلى تطور الرأسمالية ونموها ـ تطلبت وجود حكومات قوية، غير أن عمليات التوفير والاستثمار وتكديس الأرباح والمضاربات ازدهرت ازدهاراً باهراً حيثما كانت قوى الدولة محدودة بتلك الحالات التي لا يكون فيها استعمالها متعارضاً مع ـ أو متدخلاً في ـ حرية الرأسمالي وقدرته على الحركة السريعة والحاسمة. في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وهما عصر الازدهار الرأسمالي، حتى البرلمان ولوائح حقوق الانسان كانت، بصورة من الصور، شروطاً أساسية لازدهار الرأسمالية. نعم، لم يكن تقييد سلطة الدولة في مصلحة الرأسمالي وحده، لأن العمال أيضاً ـ ومن الناحية النظرية على الأقل ـ وجدوا في تقييد سلطة الدولة مزيداً من الحرية لهم في القدرة على التنظيم النقابي، ولكن الرأسمالي بدأ يدرك بسرعة أنه كلما صارت الدولة أكثر ديمقراطية وأكثر برلمانية، كلما صار واجباً وضع المزيد من القيود على سلطاتها لحمايته ضد الجماهير. وهكذا أصبحت الديمقراطية السياسية وسلطة الدولة المقيدة قرينين طبيعيين للرأسمالية الحديثة[٢٨].

على أن هذه الامتيازات التي أحرزها رأس المال لم تكن على ما يبدو كافية لتطمين طموحات الرأسماليين الذين راحوا يجاهدون من أجل إلغاء أي دور للدولة في مراقبة الحياة الاقتصادية أو تنظيمها، حتى أفلحوا في النهاية في جعل المنافسة المطلقة على امتلاك عناصر الانتاج، السمة الأولى المميزة للرأسمالية، ثم وجدوا لذلك كله فذلكة عقلانية في مبدأ التسيب laissez-faire الذي انطوى، في جملة ما انطوى عليه، على التسليم للرأسمالي بحقوق مطلقة في الملكية الفردية والمشاريع الخاصة.

غير أن الأوضاع الاجتماعية التي أفرزها تقدم الرأسماليين إلى مركز القوة السياسية والاجتماعية، برهنت على أن التسيّب الكامل والمنافسة المطلقة لم يكونا ليصلحا أساساً لحياة اقتصادية عادلة مستقرة. لقد بدأ النظام بفرز نقائضه منذ وقت مبكر جداً. فقيام الشركات الموحدة corporations أدّى إلى خفض عدد المشاريع المتنافسة من أجل تخفيض كلفة الانتاج

---

(٢٧) Joseph Alois Shumpeter, *Capitalism, Socialism and Democracy,* 3rd ed. (New York: Harper and Brothers, 1950).

(٢٨) Sills, ed., Ibid., vol. 1, pp. 295-296.

وأثمان البضائع. كذلك تسبّب قيام الترستات والكارتيلات في تقييد التنافس التجاري أمام نفوذ المؤسسات الاحتكارية الجديدة.

إلّا أن تخفيض حدة التنافس وتخفيف الصراع على امتلاك عناصر الانتاج من المواد الخام واليد العاملة لم يعنِ، بصورة من الصور، اختفاء الشرور الاجتماعية التي صاحبت قيام الرأسمالية، كالفقر واستغلال الانسان وتسخير الأطفال وانحطاط مستوى المعيشة وبؤس الظروف السكنية بالنسبة إلى الطبقات المعدمة. على العكس، فقد كان قيام الكارتيلات والترستات مسؤولاً مسؤولية مباشرة عن ظهور كثير من هذه الشرور. في هذه الحقبة كانت الأجور ومستويات المعيشة واطئة بشكل غير مشرف. وتشير المراجع الاحصائية إلى أنه في سنة ١٨٤٥ كان ثلثا سكان نيويورك يحيون على إيراد مقداره دولار واحد في الأسبوع لكل شخص مقيم في المدينة. هكذا كانت حالة الأكثرية في زمن كانت الثروة والتجارة تتوسعان بسرعة تبهر الأنفاس. وفي الوقت الذي أعلنت فيه محالج لوويل عن توزيع أرباح على حملة أسهمها بنسبة ١٢ بالمئة، في هذا الوقت بالذات خفضت المؤسسة نفسها أجور عمالها بنسبة ١٢ بالمئة بالضبط، وفي هذا الوقت أيضاً كان شخص واحد من كل ثمانية أفراد في الحواضر الأمريكية، مملّقاً عمومياً public pauper، وقد جاوز عدد المملقين العموميين ٥١٠٠٠ سنة ١٨٤٤ في مدينة نيويورك وحدها.

في الوقت نفسه، كانت تكاليف المعيشة ترتفع باستمرار، وحوانيت الشركات تتطلب أسعاراً فادحة من مستخدميها، وكان العمال يعوضون ذلك بساعات عمل أطول، حتى لاحظ مديرو بعض المعامل أن العامل كان يجد يديه واهنتين في الصباح الباكر وهو ينتج ثلاثة آلاف ياردة من النسيج أسبوعياً من دون تناول طعام الفطور. وتشير إحصاءات ولاية ماساتشوستس لسنة ١٨٢٥ إلى أنه لم تكن هناك مدينة واحدة في الولاية لم تتطلب أقل من إحدى عشرة ساعة من العمل المرهق من العمال الفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة عشرة والسابعة عشرة من العمر، كما أن ساعات العمل للعمال عموماً كانت تمتد من شروق الشمس إلى الثامنة مساءً، وأن الفرصة الوحيدة للأطفال العمال للتعلم كانت يوم الأحد أو بعد الساعة الثامنة مساءً من أيام الأسبوع الأخرى[٢٩].

لقد دفعت هذه الظروف اللاانسانية علماء الاقتصاد ورجال الدين المتحررين إلى إدانة الطبيعة الاستغلالية للنظام الرأسمالي المطلق، والخروج منه بنتيجة مهمة هي أن الملكية ownership، كمؤسسة اجتماعية، تنطوي على تناقضات جدية في ادعاءاتها بأنها تخدم المصلحة الاجتماعية خدمة فضلى بترك «السوق» يقرر نصيب الفرد من الدخل القومي اعتماداً على مبدأ العرض والطلب ومبدأ المصلحة الذاتية للمثمر، عملاً بشعار «من كل حسب

---

(٢٩) للاستزادة من معرفة أوضاع العمال وظروفهم المعاشية في فترة ازدهار الرأسمالية، انظر:
Norman Joseph Ware, *The Industrial Worker, 1840-1860: The Reaction of American Industrial Society to the Advance of the Industrial Revolution* (Boston; New York: Houghton Mifflin, 1924).

قـابليته لكـل حسب انتاجيتـه». فلقـد ثبت فسـاد هـذا الشعـار بحكم أن نصيب الفـرد من الخيرات الصناعية لا تقرره إنتاجيته هو، وإنما تقرره إنتاجية ملكيته الخـاصة، ولا عـلاقة بـين العمل والملكية الخاصة في العملية الانتاجية نفسها.

لقد دفعت هذه الأوضاع الفئات المستنيرة من المفكرين ورجال المال وعلماء الاجتماع إلى المطالبة الملحّة باستعمال الدولـة قواهـا القانـونية الـواسعة، لعـزل الملكية الخـاصة أو تحييـدها بأساليب قانونية متنوعة، لحماية الهدف النهائي للديمقراطية السياسيـة وتهيئة الـظروف الشرطية لنمـو المجتمع كله نمواً متوازنـاً لمصلحة الأطـراف الداخلة كـافة في الـرابطة القـومية للنـظام الاجتـماعي. ففي الولايـات المتحدة الأمـريكية تمّ تعـديل الـدستور تعـديلاً يمكّن الحكـومـة الفـدرالية من ضرب الاحتكـار الممثّل في الـترستات والكـارتيلات[٣٠]. وعنـدما جـاء الرئيس روزفلت ببرنامج «الصفقة الجديدة the new deal»، أصبح مستحيلاً التمسك بقدسيـة الملكية الفـردية. كـما ان سلسلة القرارات التي صـدرت عن المحكمـة العليـا في هـذا العهـد قضت بدستورية كل إجراءات الإصلاح الاقتصادي وتنظيمات العدل الاجتماعي التي شرّعها الرئيس روزفلت، وبهـذا أزيلت العقبات الـدستوريـة القديمـة من طريق تـدخـل الـدولـة في المجـال الاقتصادي. أما في أوروبا، فإن القوة المتنامية للطبقات ذات الدخول المحدودة والواطئة أدت إلى تحسين الأوضاع الاقتصادية والسياسية لهذه الطبقات في القرنـين التاسـع عشر والعشرين، وذلك من خلال العمل السياسي ونشاط النقابات العمالية: «لقد كـان لإصرار الطبقـة العاملة عـلى ضرورة هجرة النمط الأوروبي القديم من الـرأسماليـة مردوده الكبـير على تحسـين ظروف العمـل ومكافحـة عدم المساواة في توزيع الدخل القومي، كما انه عبّر عن نفسه في صورة مهمة أخرى هي معاداة الناس لذلك النظام. حقاً، لم يقتصر الأمر على معاداة الرأسمالية، بل كان معه أمل في نوع من الاشتراكية تكون بديلاً عنه...»[٣١].

لقد عبّر هذا «الأمل في الاشتراكية» عن نفسه في الولايـات المتحدة، مثـلاً، في برنـامج «الصفقة الجديدة» التي جاءت ردة فعل ضد مجموعة من عوامل البطالة الكثيفة وانهيار أسعـار المنتجات الزراعية خلال العقد الثالث من هذا القرن، والتي أدت بدورها إلى المطالبة الشعبية بوجوب تدخل الدولة وسيطرتها على مجموعة من عناصر الاقتصاد القومي لم تكن لتخضع قبل ذلك للسيطرة الحكومية. ولم تلقَ الاتهامات الموجهة إلى هـذه الإجراءات من قبـل المحافـظين على أنها كانت تمثّل «الاشتراكية الزاحفة»، هذه الاتهامات لم تلق أذناً صاغيـة. على العكس، فقـد وجد كثـير من الناس أن تلك الإجـراءات كانت جـوهريـة للحيلولة دون انهيـار النظام الـرأسمالي والحيـاة الديمقـراطية عمـوماً. يقينـاً، لقـد مثّلت سلسلة الاجـراءات التي نفـذتهـا «الصفقة الجديدة»، مثل السيـطرة على أسعـار الغلال الـزراعية وإنتـاجها وتـوزيعها، وتـأييد المسـاومـة الجـماعيـة collective bargaining[٣٢]، وتشريعـات الضـمان الاجتـماعي والضرائب التصاعديـة على الـدخل، وزيـادة سيطرة الحكـومة عـلى النقد والبنـوك، والاستعمال الـواعي

---

(٣٠) كالتعديل الرابع عشر، مثلاً.

(٣١) Sills, ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 17, p. 297.

(٣٢) المراد بالمساومة الجماعية أن تقوم المنظمات العمالية ـ وليس العمال كأفـراد ـ بمساومـة أصحاب العمـل على مستوى الأجور وظروف العمل وتوقيع عقود موقوتة نيابة عنهم.

للتعويض عن العجوزات المالية، والارتفاع الكبير في الدخل القومي، والتعاظم المستمر لقوة العمال في الاستخدام الحكومي، كل هذه الاجراءات مثّلت تحوّلاً مهماً وتحويراً جوهرياً في النظام الرأسمالي. كما ان الاعتراف القانوني ـ الذي جاء بعد الحرب العالمية الثانية ـ بتحميل الدولة مسؤولية توفير العمل لكل اليد العاملة والمحافظة على استمرارية تشغيلها، هذا الاعتراف كان هو الآخر خطوة كبرى في اتجاه تطوير الرأسمالية اجتماعياً.

لقد جوبهت هذه التغيرات التي جاءت بها الصفقة الجديدة بمقاومة شديدة من الطبقات ذات الدخول الكبيرة أول الأمر، غير أنها قُبلت في النهاية على أنها حلول لا مفر منها. أكثر من هذا، بدأ بعض الصناعيين الأمريكيين يتحدثون عن الوضع الجديد على أنه «الرأسمالية الشعبية» أو «رأسمالية الشعب people's capitalism»، باعتبارها حاولت أن تستجيب، من جهة، إلى المطالب الشعبية المتعاظمة في العدالة الاجتماعية والضمانات الاقتصادية للطبقات المجردة من الامتيازات، وأن تحتفظ، من الناحية الأخرى، بحق التنافس على الأرباح تحت رقابة القانون وسيطرته.

ولقد أفرز هذا الوضع الجديد ـ كما يقول كينيث غولبريت ـ نوعاً من التوازن المقبول الذي لعب دور الضوابط المتبادلة بين التيارين، توازناً أسماه غولبريت بـ «القوة المعوّضة countervailling power» التي يمكن الاعتماد عليها للاحتفاظ بتوازن بين «المشترين الكبار» و «البائعين الكبار» من جهة، وبين العمال وعمالقة الصناعة من جهة أخرى، مع إلقاء الحكومة بثقلها إلى جانب الجماعات الاقتصادية ذات الطاقات التنظيمية الضعيفة[٣٣].

٢ ـ الأسس التاريخية للحضارة الرأسمالية

أيّاً كانت إيجابيات تطور الحركة الرأسمالية أو المآخذ عليها، فهي لا يمكن أن تُفهم فهماً موضوعياً ولا أن تُقدر حق قدرها ما لم يتم التعامل معها من موقعها التاريخي الصحيح، وهو أنها النتاج البكر للحركة العقلانية الجسورة التي اجتاحت أوروبا بعد رفض المجتمع الأوروبي السلطة الكنسية، الحركة التي اصطلح المؤرخون على تسميتها بـ «عصر العقل Age of Reason». وواضح أن عصر العقل كان النقيض الطبيعي لحقبة طويلة ـ تجاوزت الألف عام ـ من تسلط الفكر الكنسي الغيبي على الحياة الأوروبية وحجبه عنها مواريث الحضارة الهيلينية ونظامها العقلاني في التفكير في الكون والانسان والعلاقة الفاعلة بينهما. وكان من أخطر نتاجات هذا النقض لسلطان الفكر الكنسي اكتشاف الانسان، مجدداً، حقه في الحرية من جهة، وانبهاره بروعة المغامرة مع الكون من خلال التعامل العقلاني مع ظواهره. لقد اصطبغ هذان الأمران في البداية بصبغة رومانسية غير مساوية، حتى تهافت الرأسمالي على التنافس الاقتصادي المدمر في كثير من الأحيان، لا يمكن فهمه إلاّ في إطار هذا الهيام بالحرية

(٣٣) للتوسع في نظرية «القوة المعوّضة» انظر: John Kenneth Galbraith, *American Capitalism: The Concept of Countervailling Power* (Boston: Houghton Mifflin, 1956).

وهذا الانبهار بروعة المغامرة مع الأشياء. وبفضل هذا الانفعال بالحرية المستعادة والانبهار بروعة المغامرة مع الكون، استطاع الانسان، في فترة لا تزيد على خمسة قرون إلاّ قليلاً، أن يفك أسرار الكون، وأن يكتشف قوانينه الضابطة، وأن يسخر قواه لخدمته ويفرض سيادته عليها، حتى انتهى به المطاف إلى الهبوط على القمر والسفر بين الكواكب.

يرسم روبرت يوليك حدود عصر العقل بحياتَي ديكارت (١٥٩٦ - ١٦٥٠)(٣٤) وهيغل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١)، ويعدّ ما بينهما أشواطاً من التسامي الانساني في طريق الحياة العقلانية. فإذا لاحظنا أن ديكارت ولد سنة ١٥٩٦ وأن هيغل توفي سنة ١٨٣١، تبيّن لنا أن عصر العقل هو الفترة الواقعة بين نهاية القرن السادس عشر وبداية الثلث الثاني من القرن التاسع عشر، قرنين من الزمان أو تزيد قليلاً. وقد طُبعت هذه الفترة بالطابع العقلاني المميز لكل من ديكارت وهيغل(٣٥).

---

(٣٤) رينيه ديكارت René Descartes (١٥٩٦ - ١٦٥٠).

١ - في سنة ١٦٣٧ نشر ديكارت مجموعة من المقالات في الفلسفة والعلوم أذاعت اسمه ولفتت إليه الأنظار.

٢ - كان كثير التأثر بالرياضيات وقد حاول تمديد التفسيرات الرياضية إلى كل وجوه المعرفة.

٣ - أهم ما ميّز فلسفته هو مخالفته المدرسيين Scholastics، في طريقتهم في التعليم القائمة على الابتداء بالمسلمات والانطلاق منها إلى تفسير الأشياء. أما هو فقد دعا إلى الابتداء بالشك العام universal doubt.

٤ - الشيء الوحيد الذي لا يمكن الشك فيه عند ديكارت هو الشك نفسه.

٥ - التفكير عند ديكارت هو أساس الوجود، وقاعدته الذهبية هي «أنا أفكر. . . فأنا إذن موجود».

٦ - ومن ثبات الوجود عند ديكارت تقدم إلى إثبات وجود الله الذي جعله ديكارت العلة الأولى للوجود لأن وجوده هو الذي أوجد الفكرة عنه (فكرة الله) عند الإنسان المفكّر. ولما كان الله لا يخدع الانسان بالأوهام، فإن وجود العالم الذي وجد من خلال وجود الله، لا بد من أن يكون حقيقياً، وعلى هذا فإن الكون هو موجود حقيقي. إن هذا يعني، بطبيعة الحال، أن العالم الخارجي الذي نستوعبه نحن بحواسنا يجب أن يكون موجوداً. وإذا كان الأمر كذلك، فإننا يجب أن ندرس الوجود الخارجي لندرك العلاقات المنظمة لكينونته. وعلى هذا الأساس فإن الوجود الخارجي (الكون) هو وجود ميكانيكي مادي صرف ولا علاقة له بالعقل من حيث الجوهر، وإنما العلاقة القائمة بين الاثنين قائمة بتدخل الله بينهما. وهكذا يكون ديكارت قد اعترف بنوع من الازدواج الكامل بين العقل والكون.

٧ - أما في طريقة البحث عن الحقيقة، فقد اقترب ديكارت من طريقة فرانسيس بيكون F. Bacon من حيث تقصي الحقائق والابتداء بالشك، غير أن تأكيده كان على التعليل العقلي والمنطقي، على حين كان تأكيد بيكون على التجريب.

٨ - أما نظرية ديكارت في المعرفة، فيمكن تلخيصها على الوجه التالي: إن الأفكار الفلسفية والعلمية تسبب تناقضاً وتشويشاً كبيراً في أفكار المفكر. ولذا فإن الخطوة الأولى لمعرفة الحقيقة هي أن نرفض كل شيء وأن ننتزع كل تأثير له من عقولنا. وعلينا بعد ذلك أن نبدأ بالبحث عن الحقيقة مطبقين النظام الرياضي والطريقة الرياضية، لأن الطريقة الرياضية وحدها هي التي توصل إلى الحقيقة السليمة الواضحة والبسيطة، وأن نبدأ بالحقائق الواضحة البسيطة ونتقدم منها إلى الحقائق الأكثر تعقيداً، متأكدين من أن كل خطوة نخطوها تكون صائبة كل الإصابة. وعندما نبدأ تفكيرنا الفلسفي من الحقائق البسيطة، يجب أن نرفض كل قول أو رأي يبدو مشكوكاً فيه أو عرضة للشك حتى نصل إلى الحقيقة الظاهرة بنفسها والتي لا يرقى إليها الشك.

(٣٥) انظر الفصل الأول من هذا الكتاب للوقوف على أهم آراء هيغل الفلسفية.

تأتي أهمية ديكارت من أنه في معاناته الطويلة من أجل إدراكه ذاته، لم يؤمن إلاّ بحقيقة واحدة هي وعيه ذاته على أنه كائن مفكر. إن هذا لا يلغي، بطبيعة الحال، حقيقة أن الآثار السكولائية Scholastic كانت ما تزال تعيش في فكره جنباً إلى جنب مع اعتقاده أن مفاتيح أسرار الطبيعة يمكن التماسها في تأملات عقلية وجدانية(٣٦).

على أن التأثير الاجتماعي لعصر العقل كان أهم من معطياته الفكرية الصرف. ولقد حملت الطريق الطويلة بين ديكارت وهيغل آثار كثير من مشائي العقلانية الجديدة الذين أبقوا شعلة الايمان بالانسان وحريته وقواه المبدعة موقدة حتى آذنت بقيام الثورة الفرنسية وابتداء عصر الانسان. وكان اسم جان جاك روسو (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) ألمع اسم في مجال الانقلاب الاجتماعي الذي تمخّض عنه عصر العقل. اقترن اسم روسو بكتابين مهمين من كتبه قُدر لهما أن يبلغا شأواً بعيداً في تشكيل الفكر الأوروبي السياسي والاجتماعي المعاصر. هذان الكتابان هما **العقد الاجتماعي** و**مقالة في أصل اللامساواة**.

الفرضية الأساسية في هذين الكتابين هي أن «الانسان الطبيعي» هو حيوان صرف، ليس شريراً وليس خيراً في ذاته، والناس يتساوون في هذا كلهم. ولكن مع ظهور الصناعة والتجارة والزراعة اختفت هذه المساواة الفطرية بين الناس، ومن ثم وضعت القوانين لتؤكد وتثبت سلطان الأقوياء على الضعفاء. وهكذا غدت اللامساواة (أي الظلم) دائمية. ولم يعد في مستطاع الانسان أن يستعيد حريته المفقودة لأنه لم يعد قادراً على العودة إلى حالة الرجل الطبيعي مرة أخرى. غير أن الناس يستطيعون أن يظفروا بحرياتهم المدنية إذا ما دخلوا في «عقد اجتماعي» أي إذا تعاقدوا اجتماعياً، وهذا «العقد» مبنيّ على افتراض أن السيادة sovereignty مستودعة في «المجتمع» كُلاًّ، ولا يمكن التنازل عنها ولا الإنابة فيها. وهذا المبدأ سليم، بغضّ النظر عن شكل الحكومة ملكية كانت أو جمهورية، ديمقراطية أو ارستقراطية. وعلى هذا فلا يمكن سن أي قانون ولا تنفيذه من دون إجماع أصحاب السيادة عليه (أفراد المجتمع)، أي من دون إرادتهم العامة إياه. و«الإرادة العامة»، من حيث هي تجسيد المصلحة العامة، مشروطة في كل قرار مهم يُتخذ، وعلى كل مواطن أن يخضع للإرادة العامة لأن الأقلية لا تستطيع إلاّ أن تكون مغشوشة في فهمها الإرادة العامة.

الملكية العامة public ownership مقدسة، ولكن المجتمع يجب أن يحقق لأفراده درجة من المساواة الاقتصادية. والمساواة السياسية مقدسة كذلك، ومن واجب الدولة صيانتها ما دامت القوة غير مستعملة إلاّ بالشكل الذي يأذن به القانون.

لقد كان إلى جانب روسو خط طويل من عقلانيي القرن الثامن عشر، مثل ديدرو وديفيد هارتلي وجوزيف بريستلي وفرانسيس بيكون وفولتير وجون لوك، وغيرهم من التجريبيين الذين أنكروا إمكانية معرفة الكون واكتشاف قوانينه الطبيعية والاجتماعية بطريقة

---

(٣٦) Ulich, *The Education of Nations: A Comparison in Historical Perspective*, pp. 66-67.

التأمل الميتافيزيقي، وكان لأفكارهم إفرازات سياسية واجتماعية أدت إلى تحطيم نظام العلاقات الاجتماعية والاقتصادية التي حكمت الحياة الأوروبية خلال العصور الوسطى. إن إحدى الأفكار الجوهرية التي سلكت العقلانيين الجدد في رباط واحد هي فكرة النظام order. لقد تولد من التسليم بوجوب «نظام» ثابت لعمل الكون والنظام الاجتماعي، القول بضرورة وجود طريقة method صحيحة تؤدي إلى فهم سياقات السبب والنتيجة في نظام وقوع الظواهر phenomena الطبيعية والاجتماعية، وبأن الذكاء الإنساني قادر على اكتشاف هذه الطريقة ومعرفتها. لقد كان مبعث هذا التعلق الناقد بالبحث عن «النظام» و«الطريقة» هو إيمان مفكري الحركة العقلانية بأن الطريقة الصحيحة تساعد الإنسان على أن يتعلّم كيف يتقدّم، ليس نظرياً وحسب، بل أخلاقياً وعملياً في شؤون الحياة كلها، وأنه بفضل «الطريقة» لن يمتلك الانسان زمام نفسه فقط، بل هو كذلك يتعلم كيف يسيطر على بيئته الطبيعية والاجتماعية أيضاً.

يقول روبرت يوليك عندما يتغيّر تصور الانسان بشأن ذاته وعلاقته بالكون، فإن علاقته بالمجتمع تتبدل هي الأخرى، وهذا ما حصل في عصر العقل بالضبط. لقد حاقت الثورات بمجتمع هذا العصر، تلك الثورات التي بدأت بدوافع دينية صرف ثم تحوّلت إلى حركات سياسية[٣٧].

٣ ـ مكانة التربية في الحضارة الرأسمالية

في خضم هذا التطاحن بين طموحات الرأسمالية وتناقضاتها من جهة، وبين مستلزمات العقلانية الجديدة من جهة أخرى، تولد وعي غير مسبوق لدور التربية في بناء الحياة القومية للشعوب الأوروبية، حتى أصبح تاريخ التربية الغربية وتاريخ الحركات القومية الأوروبية وجهين لعملية تاريخية واحدة هي حركة النمو القومي والثقافي لشعوب هذه المجموعة الحضارية الكبيرة بكل نجاحاتها وإحباطاتها أيضاً.

ونظراً إلى التنوع الهائل في أنماط الفكر التربوي لهذه الشعوب، تنوّعاً يتعذّر معه تقديم نموذج واحد ممثّل لها جميعاً، فإننا سنقف عند نماذج تشخيصية للفكر التربوي لهذه الشعوب.

لقد سلّمت جميع القوى الاجتماعية التي أسهمت في تشكيل نظام الحياة في الحضارة الرأسمالية، بمركزية الدور الذي تستطيع التربية ـ ويجب ـ أن تلعبه في تنمية رؤيتها الخاصة بالحياة والفكر والتنظيم الاجتماعي. وسواء كانت تلك القوى دينية مثل الطهريين Puritans الإنكليز، أو سياسية ليبرالية مثل الحركة الجفرسونية في الولايات المتحدة، أو ليبرالية ثورية كالثوريين الفرنسيين، أياً كانت القوة الاجتماعية المعنية من بين هذه القوى، فإنها نظرت إلى «التربية» على أنها أداتها في تخليد ذاتها ومنافسة القوى الأخرى للظفر بولاء الضمير الاجتماعي.

---

(٣٧) المصدر نفسه.

الطهريون الذين نزلوا السواحل الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية منذ أوائل القرن السابع عشر، قادهم إيمانهم الديني الصارم إلى التوجه إلى التربية كوسيلة مثلى لإبقاء نور اليقين الديني متوقداً في أفئدة أبناء هذه الطائفة، ولهدايتها إلى بناء جديد فاضل للحياة(٣٨).

لقد بنى الطهريون حماسهم للتربية على الاعتقاد البروتستانتي القائل بأن كل مسيحي يجب أن يحيا في علاقة مباشرة وشخصية مع خالقه. وبالتبعية، فإنه لا ينبغي أن يبقى جاهلا بخطة الله في ما يتعلق بطبيعة الانسان والغرض من وجوده على هذه الأرض. على العكس، يجب أن تكون كلمات الله المحتواة في الإنجيل قريبة المنال منه، من دون توسط سلطة القسس والكهنة بينه وبين النعمة الإلهية. لقد اشتمل هذا الموقف على ضرورة بناء واسع وعريض للتعليم الابتدائي على اعتبار أنه، لكي يتجنّب الناس حلول لعنة الله الأبدية عليهم، فإنه يجب أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة. وانطلاقاً من هذه الرؤية الدينية، فقد قضى قانون ماساتشوستس لسنة ١٦٤٧ أن كل مدينة مؤلفة من خمسين عائلة أو أكثر يجب أن تعيّن شخصاً مؤهلاً يتولى تعليم كل الأطفال، الذين يؤتى بهم إليه، القراءة والكتابة، وأن كل مدينة مؤلفة من مائة عائلة أو تزيد، يجب أن تؤسس مدرسة ثانوية أو مدرسة قواعد gram-mar school، تتولى إعداد الشباب للتعليم الجامعي(٣٩).

ولم تكن الحركة الديمقراطية العلمانية في الولايات المتحدة أقل تمسّكاً بالتربية طريقاً إلى الحرية الاجتماعية. لقد قاد هذه الحركة كل من بنيامين فرانكلين (١٧٠٦ - ١٧٩٠) وتوماس جفرسون (١٧٤٣ - ١٨٢٦)، اللذين وحدت بينهما جذور طبقية مشتركة ورؤية مستقبلية واعية لطبيعة العلاقات الاجتماعية التي كانت على وشك أن تولد من مخاضات الثورة الصناعية. «كان فرانكلين وجفرسون قليلي التعاطف مع الكنيسة وضد مبدأ الخضوع لسلطة الارستقراطية الزراعية وامتيازاتها. وقد نادى كل منهما بآراء تربوية ذات مضامين اجتماعية مناهضة لكثير من الطبيعة الطبقية أو الدينية في العرف العام، وبهذا كان كل منهما نبياً من أنبياء التربية الأمريكية الذين أثّروا فيها تأثيراً كبيراً»(٤٠).

كان مفهوم فرانكلين عن التربية مفهوماً ذرائعياً ونفعياً يستهدف تنمية منافع الطبقة الوسطى الطموحة وتطويرها. وعلى هذا، لم يحبّذ تربية الشباب «على الفنون العقيمة والجماليات ولا على اللغات الميتة وكل بقايا الماضي الارستقراطي المنقرض». كان هدفه من التربية تدريب الشباب «ليخدموا المجتمع بما يشرفهم ويشرف وطنهم وليهيئهم لأعمال ناجحة في التجارة». من هنا آمن فرانكلين بأن اكتساب العادات النافعة أهم من مجرد اكتساب المعرفة. وكانت الموضوعات التي فضّلها على سواها هي الموضوعات التي تقود إلى النجاح في السياسة التي لم تعد الارستقراطية قادرة على احتكارها لنفسها. كذلك فضّل الشؤون النافعة في التجارة. ولما كانت فضائل الصبر

---

(٣٨) انظر: المصدر نفسه، ص ١٦٤.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ٢٢٦.

(٤٠) ميريل كيرتي، التربية والصراع الاجتماعي أو آراء المربين الأمريكان، ترجمة محمد جواد رضا، راجعه وقدّم له خالد الهاشمي (بغداد: مكتبة النهضة، ١٩٦٢)، ص ٣٩.

والانضباط الذاتي والعمل الدؤوب والاقتصاد والتدبير واللغة الانكليزية الجيدة هي العلامات المميزة للطبقة الأمريكية الوسطى يومئذ، ولما كان الحساب وتاريخ التجارة والفلسفة الطبيعية والميكانيك ومبادىء الصحة الجيدة وكل ما يهيّىء الفرد للتجارة أو الحِرَف هي ما تهتم به هذه الطبقة، فقد راح فرانكلين يؤكد تلك الفضائل وهذه الاهتمامات التعليمية على أنها لُباب أي منهج تربوي سليم.

لقد كان هيام فرانكلين بالعلم التجريبي والمكان الرفيع الذي احتله في كل مشاريعه التربوية، هو ما شخّص الفلسفة النفعية للطبقة الوسطى في القرن الثامن عشر: «لقد حكمت الارستقراطية الزراعية بالوراثة والتقاليد، وجاء دور الطبقة الوسطى لتحاول الحكم بالعقل والذكاء والثروة التي كانت تعتبرها مثوبتها العادلة على جهودها في تطوير نفسها»[41].

وقد قُدر لفرانكلين أن يكون الناطق باسم هذه الطموحات. ولكن على الرغم من انتسابه الطبقي الصريح، فقد كان فرانكلين «أكثر إنسانية من معاصريه وأكثر ديمقراطية من كثير منهم. فتكريسه جهده للخير العام كان شيئاً أصيلاً. وقاده احترامه للعمال وللميكانيكيين منهم بوجه خاص إلى أن يعلن في وقت مبكر مثل ١٧٢٩ أن العمل هو مقياس الثروة وخالقها. لقد شهد الكثير من الفقر في طفولته وشبابه، وعانت طبقته الكثير من التمييز الاجتماعي ضدها، وقد جعله ذلك كله ينطوي على الكثير من الحب والحدب والمواساة للتعساء من أبناء مجتمعه سوداً كانوا أو بيضاً»[42].

في سنة ١٧٧٩ وضع توماس جفرسون، حاكم فيرجينيا، مشروعه التربوي الأول باسم «قانون النشر الأوسع للمعرفة». وقد اشتمل القانون على نظام للمدارس ومؤسسات التعليم العالي أبعد غوراً من أفكار فرانكلين، مستهدفاً تحطيم الحواجز الطبقية في التربية. لم يؤمن جفرسون بالمساواة المطلقة في القابليات بين جميع الناس، لكنه آمن بارستقراطية عقلية مبنية على الفضيلة والموهبة. ومن هنا كان مشروعه التربوي يقوم على أساس اصطفاء الأفراد الموهوبين للقيادة من بين الجماهير، ومن هنا أيضاً كان طموحه ـ كما قال هو عن نفسه ـ انتشال «تلك العبقريات التي لو أهملت لأصبحت عاجزة ـ بسبب سوء التغذية ـ عن تطوير قابلياتها وخدمة المجتمع في مراكز قيادية متقدمة».

كان مشروع جفرسون «قانون النشر الأوسع للمعرفة»، يقضي أن يكون في كل حي من الأحياء مدارس مجانية مفتوحة لمدة ثلاث سنوات لكل الأطفال البيض ذكوراً وإناثاً. وكان على المشرف الذي تقع تحت إشرافه عشر مدارس، أن ينتقي كل سنة، أعظم الأولاد موهبة من بين أولئك الذين لم يكن في مقدور آبائهم أن يوفروا لهم تعليماً أعلى من التعليم الابتدائي. وكان مقرراً أن يرسَل هؤلاء الأولاد المختارون إلى المدارس الثانوية في المناطق الأوسع. وفي نهاية السنة الأولى، يُفصَل ثلث الطلاب الملتحقين بالثانويات من الأقل موهبة، وفي نهاية السنة الثانية، يعود إلى منازلهم كل الأولاد الآخرين عدا طالباً واحداً هو صاحب

---

(٤١) المصدر نفسه، ص ٤١.

(٤٢) Lewis James Carey, *Franklin's Economic Views* (Garden City, N.Y.: Doubleday, Doran and Company, 1928), pp. 42-43.

الموهبة الأعظم بين أترابه. ويكون بوسع هذا الأخير أن ينفق أربع سنوات إضافية مع أبناء الأغنياء. وكان الأولاد الذين يظفرون بهذا المنهج يلتحقون بكلية وليم ماري (جامعة فيرجينيا حالياً) لمدة ثلاث سنوات أخرى على حساب الحكومة.

لقد كانت هذه المقترحات شبيهة، إلى حد بعيد، بالخطة التي وضعها كوندورسيه لحكومة الثورة الفرنسية. وأياً كانت الانتقادات التي قد توجّه إليها الآن بسبب قصرها على الذكور دون الإناث وعلى البيض دون السود، فإنها بالقياس إلى زمانها كانت خطة ثورية فعلاً.

لقد كان لجفرسون غرض سياسي من وراء مشاريعه التربوية. لقد كان معروفاً عنه أنه كان «عدواً لدوداً من أعداء المركزية والبيروقراطية، ولذا فقد آمن بأن مشاركة المواطنين في تأسيس المدارس وإدارتها محلياً ومجانياً سوف يزوّد الناس بوعي عام وخبرة سياسية لازمة لطرد روح الطغيان والظلم. لقد كانت هذه هي طريقة جفرسون لضمان توجيه الحكومة من قبل المحكومين وليس من قبل الارستقراطية الزراعية، وبهذا كان جفرسون أول أمريكي يؤكد على التربية العامة من حيث هي وسيلة لتحقيق الديمقراطية وتوسيع نطاق الإصلاح الاجتماعي»(٤٣).

من خلال هذه التبشيرية غير المساومة بجوهرية الفعل التربوي لاحتمالات بناء حياة ديمقراطية صحيحة في الولايات المتحدة، برز إلى الوجود إجماع قومي بين الأمريكيين عموماً على أن التربية يجب أن تكون بين الاهتمامات القومية العليا للمجتمع الأمريكي، وأن على الأمريكيين أن يبدأوا ببناء تاريخهم المقبل «هناك... في المكان الأرفع... في التربية...»، كما قال رالف والدو إمرسون في القرن التاسع عشر. لا عجب بعد ذلك من أن يسجل مؤرخ أمريكي متأخر أن أي شعب من شعوب العالم «لم يتطلب ما تطلبه الأمريكيون من التربية، ولم يخدم أي شعب من الشعوب كما خدم الشعب الأمريكي من قبل مدارسه ومربيه. فمنذ المراحل المبكرة في التاريخ الأمريكي، حُمّلت التربية الأمريكية بمهمة خاصة جداً وثقيلة جداً. الولايات والأصقاع المتباينة لم تكن لتستطيع تحقيق الوحدة في ما بينها من دون العاطفة القومية. كما لم يكن في مستطاع الشعب أن يستوعب عشرات الملايين من المهاجرين الوافدين إليه من كل أطراف الأرض من دون عملية الأمركة السريعة والفعّالة. لقد كان من الواجب مقاومة الفروق والامتيازات الاقتصادية والاجتماعية التي كان في مستطاعها أن ترمي الديمقراطية الأمريكية نفسها بالعقم. وقد ألقيت على كاهل مدارسنا مسؤولية إلهام الشعب الولاء لهذه المبادىء... الديمقراطية والقومية وطريقة الحياة الأمريكية Americanism والمساواة... والتمسك بها»(٤٤).

في الوقت ذاته، وعلى الطرف الآخر من الأطلسي، كان الفرنسيون يكتبون شهاداتهم الخاصة عن مركزية دور التربية في الحفاظ على السيادة الوطنية والتقدم الاجتماعي. فعندما وقعت الهزيمة المنكرة بالجيش الفرنسي أمام الغزو البروسي عام ١٨٧٠، فتحت الكارثة عيون الفرنسيين على أهمية التربية في تفجير الروح الوطنية وفي تكوين جبهة شعبية متماسكة في وجه العدو. وكان من بعض معطيات هذا الوعي لخطورة التعليم العام، أن أصبح التعليم

---

(٤٣) كيرتي، المصدر نفسه، ص ٤٩.

(٤٤) هنري ستيل كوماكر، في: *Life Magazine* (16 October 1950).

الابتدائي مجانياً وإلزامياً منذ ١٦ حزيران/ يونيو ١٨٨١. وفي ٢١ آذار/ مارس ١٨٨٢ صدر قانون آخر جعل حضور الأطفال إلى المدارس إلزامياً بين السادسة والثالثة عشرة من العمر. ثم درجت القوانين والتشريعات تتلاحق في تأكيد هذه الرؤية التربوية في إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته. وظل الفرنسيون، حتى وقتهم هذا، كلما حاقت بهم الأزمات والكوارث القومية بحثوا عن تفسير لها وعلاج في نظامهم التربوي وكيفية أدائه وظائفه. فبعد سقوط فرنسا مرة ثانية على أيدي الجيوش الألمانية في سنة ١٩٤٠، وبعد أربع سنوات من الهزيمة والقنوط، عرف الفرنسيون أن قسطاً كبيراً من مسؤولية تلك الهزيمة يقع على نظام التعليم العام وخاصة المدرسة الثانوية فيه، تلك الثانوية التي شغلت نفسها بالبحث عمن تصورتهم الصفوة المختارة وكرّست جهودها لإعدادهم.

وقبيل التحرير، ألّفت حكومة فرنسا الحرة في المنفى (الجزائر) لجنة عُرفت باسم «اللجنة التربوية لإصلاح التعليم» وعُرف التقرير الذي وضعته باسم «تقرير الجزائر». وعزى هذا التقرير عوامل الهزيمة القومية إلى النزعة العقلية المتطرفة في التعليم الفرنسي الثانوي الذي تمخّض عن عجز فاضح في الميادين العلمية والتقانية، ثم نبّه إلى أن وجود الشعب في عصر العلم يقضي معالجة هذا العجز. وحمّل التقرير مسؤولية الهزيمة نظام التعليم العام الذي لم يخرج لفرنسا رجالاً قادرين على حمايتها من الهزيمة أو رد غوائل الغزو الخارجي عنها. قال التقرير في هذا الصدد: «... إن الهزيمة والظلم ما كانا ليحلّا بالأمة الفرنسية لولا ضعف الإيمان وأخطاء وخيانة الفئات المسيطرة في البحرية والجيش، في السياسة والاقتصاد وفي الصناعة والتجارة... أولئك الذين كانت دعواهم أنهم خريجو أحسن معاهدنا العلمية وقمة نظامنا التربوي... أولئك الذين كان جبنهم فاضحاً جداً»(٤٥).

لقد ظل هذا الإيمان بدور التربية في بناء الحياة القومية وصيانتها قاعدة ثابتة من قواعد الحياة في المجتمع الرأسمالي المعاصر.

٤ ـ الصراع من أجل السيطرة على المؤسسة التربوية في المجتمع الرأسمالي

على أن هذا الوعي الكلي لقوة التربية في تشكيل البناء الاجتماعي لم يكن بركة كله على المؤسسة التربوية. ففي نظام اجتماعي يقوم أساساً على التنافس لامتلاك القوة الاجتماعية، أثار الوعي المفاجىء لدور التربية في المجتمع صراعاً عنيفاً بين القوى الاجتماعية واستباقاً شرهاً بينها للهيمنة على المؤسسة التربوية وتوظيفها في خدمة الأهداف المتناقضة عموماً والمتضادة أحياناً لهذه القوى، كل باتجاهها الخاص.

ففي فرنسا، مثلاً، وعلى الرغم من كل مثاليات الثورة الفرنسية، ظل نظام التعليم العام يدار حتى الحرب العالمية الثانية «بشكل يهدف إلى تخليد الفوارق الطبقية وإمساك كل طفل في

(٤٥) محمد جواد رضا، التعليم الثانوي (بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٦)، ص ١١٧ ـ ١١٨.

حدود الطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ولد فيها. وعلى الرغم من أن النية كانت ـ أصلاً ـ انتقاء صفوة ممتازة انتقاءً يقوم على القابليات والذكاء، فإن نظام التعليم العام في فرنسا ظل، من الناحية العملية، يسعى لحصر منافع التعليم العالي في أطفال الطبقات ذات الامتيازات. . .»[٤٦].

لقد اكتسبت هذه المسحة الطبقية الواعية للتربية الفرنسية أشد صورها وضوحاً على صعيد التعليم الثانوي، مفتاح الطريق إلى مراكز القيادة في المجتمع، حتى لقد غدت المدرسة الثانوية الفرنسية ـ أو أوشكت أن تكون ـ حكراً على أبناء الطبقات الممتازة وبناتها. يقول نيكولاس هانس في هذا الصدد: «وجمهرة المربين الفرنسيين على أن التعليم الثانوي الفرنسي معين لا ينهل منه إلّا ذوو القابليات والمواهب الرفيعة، وأنه ـ على هذا أو لهذا ـ امتياز للصفوة المختارة من الطلاب والطالبات وليس حقاً لكل الشباب. ولقد نجم عن هذا الموقف أن تعذر على كثير من أبناء الشعب الفرنسي الانتفاع بفرص التعليم الثانوي، وانحصرت الفائدة من هذا التعليم الذي كان يجري في الليسه Lycée والكوليج Collège، في طبقة خاصة. . .»[٤٧].

غير أن المعركة من أجل السيطرة على «التربية» كانت أشد ضراوة على الطرف الثاني من المحيط الأطلسي، في الولايات المتحدة الأمريكية. فمنذ البداية، كان ملّاك الأرض الكبار يعارضون تعليم العبيد والخدم مبادىء القراءة والكتابة. وكان بعض المعنيين بمصلحة هذا السواد الأعظم من الناس يحاول تليين موقف أولئك «السادة» من تعليم أتباعهم، بتطمينهم بأن تعليم الخدم والعبيد مبادىء المعرفة سيجعلهم «أقل استعداداً لخلق المشاكل عندما تصبح نفوسهم متشرّبة بالمبادىء المسيحية ومن خلال تعليمهم الإنجيل والنواهي الدينية العامة»، وبأن التعليم عموماً «يجعل القلقين والشريرين والأوغاد أكثر ضبطاً للنفس وأكثر حبّاً للعمل». ولقد اضطر مطران لندن، في أواسط القرن الثامن عشر، إلى أن يؤكد لملّاك الأرض الكبار المترددين في تعليم عبيدهم مبادىء المسيحية، «أن هذه المبادىء لا تهدّد الأغلال الخارجية لهؤلاء العبيد، لأن المسيحية أبعد ما تكون عن إعفاء الناس من واجبات مكانتهم الاجتماعية التي تجدهم فيها، بل هي تضعهم تحت التزامات أقوى للنهوض بتلك الواجبات مع أعظم المثابرة والإخلاص، لا لخوفهم من أسيادهم وحسب، ولكن بسبب إحساسهم بواجبهم نحو الله وبسبب عقيدتهم وما يتوقعونه في يوم الحساب»[٤٨]. ولم يقف هذا التجريد من الحقوق التربوية عند الخدم والعبيد فقط، بل هو امتد إلى النساء أيضاً. وحتى النصف الأول من القرن التاسع عشر، «بقي اضطهاد النساء ثقافياً واجتماعياً قوياً، بحيث بقيت مشكلة تعليم الإناث مشكلة فريدة من نواحٍ عدة. وعلى الرغم من أن السنوات العشر التي سبقت الحرب الأهلية شهدت اعتراف بعض الولايات للنساء بحقهن في السيطرة على أملاكهن، إلّا أن الحرب الأهلية التي حررت العبيد وجدت نصف البيض (النساء) ما يزالون مكبلين بقيود اقتصادية وسياسية وتربوية كثيرة»[٤٩].

---

(٤٦) George Stephenson Browne and John Francis Cramer, *Contemporary Education,* 2nd ed. (New York: Harcourt Brace and World, 1965), p. 92.

(٤٧) N. Hans, *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions,* International Library of Sociology and Social Reconstruction, 3rd ed. (London: Routledge and Kegan Paul, 1958), pp. 296-297.

(٤٨) Merle Eugene Curti, *The Social Ideas of American Educators,* New Students Outlines Series; no. 105 (Paterson, N.J.: Littlefield, Adams, 1959), p. 7.

(٤٩) المصدر نفسه، ص ١٦٩ ـ ١٧٠.

لقد زادت هذه المعركة للسيطرة على التربية شراسةً في القرن التاسع عشر مع نمو الحركة العمالية وازدياد وعيها حقوقها الاجتماعية والانسانية. وعلى الرغم من أن كثيراً من السدود قد سقطت في ذلك الوقت من أمام أبناء الطبقات الدنيا لنيل بعض نصيبهم العادل من التعليم، إلاّ أن أصحاب الأعمال ورجال المال تحوّلوا إلى محاولة التحكّم في محتوى المنهج التربوي وأهدافه وطريقة التعليم، لممارسة سيطرة غير منظورة على نوعية «التأثير» الذي تتركه العملية التربوية في ناشئة المجتمع، للحيلولة بذلك دون تنامي روح النزوع نحو الأفكار الاجتماعية المتحررة. فمنذ عام ١٨٤٥، مثلاً، راحت كاترين بيتشر Catherine Beecher، أحد الناطقين باسم هذه الحركة الالتفافية، تنادي صراحة بوجوب تعليم الأطفال السيطرة على أهوائهم وأنفسهم بالعقل والدين والقانون «لنتجنب الكارثة التي جلبها على فرنسا المدجلون أيام الثورة الفرنسية». كذلك نادت بيتشر بأن «من الضرورة بمكان بالنسبة إلى الرجال أن ينزلوا من المجتمع منازل متباينة علواً وانخفاضاً وفقاً لاختلافهم في الطيبة والعادات والتعلم والثروة، وبالتبعة، فإن التربية ضرورية لتضمن في كل شخص كامل النمو - كما في كل طفل - واجب الخضوع لأولئك الذين هم أرفع منزلة منهم»(٥٠).

وكيما تبلغ حركة الالتفاف على العملية التربوية مداها، راح رجال الصناعة والمال يجندون حلفاء لهم من بين صفوف المربين أنفسهم، حتى غدا مألوفاً في النصف الثاني من القرن التاسع عشر أن تتصدى قطاعات معينة من المربين لإظهار العطف على الصناعة ورأس المال في صراعها مع العمال، عطفاً أعظم من عطفهم على الصراع بين الثروة المحافظة والفلاحين. وقلما اختتم مؤتمر من المؤتمرات السنوية للجمعية الوطنية للتربية National Education Association، من دون توجيه نداء حار إلى المعلمين ينصحهم بكبت الاضطرابات وبالعمل على الحد من انتشار الاشتراكية والفوضوية. وعندما فكّ الرئيس كليفلاند إضراب عمال البولمان بقوة السلاح الفدرالي، أثنت الجمعية الوطنية للتربية عليه لحكمته وحزمه. وفي إدانتها أعمال الشغب والحرق المتعمّد والتآمر كأساليب لأمريكية في حسم المشاكل الاجتماعية، ألحّ القرار المشار إليه على وجوب استتباب النظام قبل أن يمكن النظر في الأخطاء: «ومن الجلي أن الجمعية لم تحاول أن تفهم، ولو لمرة واحدة، أسباب الاضطرابات أو تقترح وسائل عملية أخرى لرفع الظلم. كما يبدو أن العنف لم يكن ليدان من قبلها عندما كان يستعمل من قبل أصحاب المعامل أو ملاّك السكك الحديد، أو حتى من قبل الحكومة نفسها»(٥١).

كان هذا التعاطف يُفذلَك فذلكةً بارعة من التربويين المتحالفين مع المصالح الرأسمالية، وذلك بالقول بانتفاء التناقض بين مصالح العمال وأصحاب العمل. ولذا، لا مبرر للبحث في أسباب الأزمات الاجتماعية لانتفاء وجود هذه الأزمات أصلاً، وهكذا «تُركت أسباب التوترات الاجتماعية غير ملموسة تقريباً»(٥٢).

---

(٥٠) Catherine Esther Beecher, *Educational Reminiscences and Suggestions* (New York: J.B. Ford and Company, 1874), p. 231, quoted by:
كيرتي، التربية والصراع الاجتماعي أو آراء المربين الأمريكان.

(٥١) كيرتي، المصدر نفسه، ص ١٧٣ - ١٧٤.

(٥٢) George Albert Coe, *Educating for Citizenship: The Sovereign State as Ruler and as Teacher* (New York: C. Scribner's Sons, 1932), p. 164.

ولكن، ما دامت القاعدة الفيزياوية القائلة بأن لكل فعل رد فعل من نوعه ودرجته، صحيحة، فإن هذه المحاولات لتسخير التربية لخدمة أهداف الطبقات المهيمنة اقتصادياً قوبلت بوعي مضاد من الحركة العمالية المتعاظمة، وعياً ونفوذاً في المجتمع الأمريكي. وكما وجد الرأسماليون حلفاء لهم بين المربين الأمريكيين، فإن الطبقة العاملة لم تعدم الأنصار ولا الحلفاء بين المربين الأمريكيين الذين تولوا توجيه انتباه المعلمين إلى أن مصلحتهم، كطبقة، هي في الوقوف مع العمال ومشاركتهم في مسؤوليات الكفاح من أجل تحقيق العدل الاجتماعي على الجبهتين التربوية والاقتصادية، سواء بسواء. وفي سنة ١٩٠٤ صرحت مارغريت هيلي Margaret Haley ـ وهي معلمة من شيكاغو ـ أمام المؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للتربية «بأن معلمي المدارس الحكومية يجب أن يعترفوا بالحقيقة، وهي أن كفاحهم للمحافظة على كفاية المدارس عن طريق توفير ظروف أفضل لأنفسهم، كان جزءاً من الكفاح ذاته الذي كان العمال اليدويون يخوضونه من أجل الانسانية عن طريق جهودهم للظفر بظروف معاشية أفضل لهم وللأطفال». ثم خلصت من ذلك إلى دعوة معلمي المدارس الحكومية لمعاونة العمال في كفاحهم للحصول على نظام أكثر عدلاً في توزيع ثمار عملهم[٥٣].

في سنة ١٩٠٧ قام جيلان S.Y. Gillan، رئيس تحرير مجلة وسترن تيتشر *Western Teacher* (المعلم الغربي)، بحملة قاسية أمام المؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للتربية ضد «المحسنين إلى التربية» أولئك الذين «كانوا يغطون بإحساناتهم تلك، حقيقة نواياهم الاستغلالية للتربية». قال جيلان: «إن المدارس تعاني الحاجة إلى المال، والأحياء الشعبية الفقيرة تستمر خطراً متنامياً أبداً بسبب أصحاب العقارات، سارقي الثروة من أيدي الناس، الذين هم وحدهم المتنفعون من الامتيازات الخاصة.

ونحن ببساطتنا نسمح لهم أن يحتفظوا بهذه الامتيازات من دون أية ضرائب، وأن يمارسوا دينهم الخاص وهو أن يغنموا كل ما يستطيعون كنزه، عدا تلك المقادير التي يستعملونها لإفساد الأخلاق العامة والتي نعلن نحن عنها تحت الشعار البرّاق: «هبات إلى التعليم»...»[٥٤].

وفي حدود هذا الوقت، كان جون ديوي وجورج كاونتس يلقيان بثقلهما إلى جانب الحقوق التربوية للطبقات المجردة من الامتيازات. ففي سنة ١٩٠٢ راح ديوي يوجه اهتمام الشعب الأمريكي إلى حقيقة أن «دُور النشر لم تؤثر في الكتب المدرسية وحسب، ولكنها كانت توجه المنهج الدراسي. وقد أدخل بعض الموضوعات في المنهج الدراسي لأن بعض شركات النشر كان يملك، بمحض المصادفة السعيدة، الكتب التي يُحتاج إليها لجعل تلك الدراسة ناجحة، على حين احتفظت، من الناحية الأخرى، الموضوعات القديمة التي كان ينبغي أن تُستبدل بغيرها، بمكانها في المنهج بسبب المصالح المركزة التي تكمن خلفها»[٥٥].

---

(٥٣) National Education Association, *Proceedings* (1904).

(٥٤) National Education Association, *Proceedings* (1907), quoted by: Curti, *The Social Ideas of American Educators.*

(٥٥) John Dewey, *The Educational Situation,* The University of Chicago... Contributions to Education; no. III (Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1902), p. 38.

كذلك حذر جورج كاونتس في رسالته عن «التركيب الاجتماعي لمجالس التربية[٥٦] The Social Composition of the Boards of Education-1927» من خطورة سيطرة القوى ذات الامتيازات الاجتماعية على هذه المجالس، مشيراً إلى «أن أكثرية أعضاء هذه المجالس كانوا ينتسبون إلى الطبقات المفضلة اقتصادياً»، وأن هذه الحقيقة لم تفسر «ريبة الحركة العمالية المتزايدة في المدارس الحكومية وحسب، ولكنها تقدم كذلك دليلاً مهماً على أن السياسات التربوية وتنفيذها كلما بقيت في أيدي المصالح المهيمنة على المجتمع، تلك المصالح التي يُحتمل أن تبالغ في أهمية النظام القائم وتتخوف من الحركات التي تحبذ وقوع تبدلات جوهرية في النظام الاجتماعي، فإنها ـ أي التربية ـ تميل إلى التمخض عن نتيجة واحدة هي الحفاظ على الوضع الراهن ـ ولكي يحال دون انقلاب المدرسة إلى نصير أو أداة للمحافظة على التجارة والصناعة، يجب تمثيل كل الفئات الاجتماعية في مجال التربية».

لقد أعطى هذا التلاحم بين الطبقة العاملة والمربين التقدميين دفعاً جديداً للمنظمات العمالية في طريق الوعي الاجتماعي والسياسي لحقوقها التربوية. وراح الاتحاد الأمريكي للعمال American Federation of Labour يندّد بشدّة بوجهة النظر القائلة بتعليم «العمال أن يقنعوا بنصيبهم، والتي كانت تحتج في تبرير ذاتها بالعمال القلائل الذين استطاعوا بجهودهم أن يرتفعوا فوق مستوى طبقتهم». لقد أصرّ الاتحاد على المطالبة بأن «التعليم يجب أن ينمّي الفكرة القائلة بأن أمل العمال يكمن في الارتفاع بالطبقة العاملة كطبقة. كذلك طالب الاتحاد باهتمام أعظم بالدراسات الاجتماعية، وانتقد الكتب المدرسية في هذا المجال لفشلها في تكريس الأهمية اللائقة بكرامة العمال وخدماتهم للمجتمع. لقد وجدت الحركة العمالية دعماً قوياً لوجهات نظرها في الصوت القوي لجون ديوي في إصراره على المطالبة بأن التربية يجب أن تقدم إلى الفرد معرفة واسعة بعلاقة عمله بالمجتمع لكيلا تصبح أية حرفة من الحرف أخدوداً يطمر فيه العامل، ولكيلا يحرم أي عامل من حقه في الحياة الكاملة الغنية في عمله نفسه»[٥٧].

وبلهجة لا تقلّ قسوة وصراحة، شجب روجر بابسون سوء توجيه العملية التربوية قائلاً: «مهما أصابت الحركات العمالية من النجاح ومهما تعدّدت وجوه هذا النجاح، فإنها ـ أي الطبقة العاملة ـ لم تفلح أبداً في توجيه تربية أبنائها. إن رأس المال ما يزال يعد الكتب المدرسية ويسيطر عملياً على النظم التربوية في العالم»[٥٨].

لقد كان لهذه المعركة التي خاضها العمال وحلفاؤهم من التربويين نتائجها الإيجابية الجمّة؛ فقد سقط الكثير من الحواجز الاجتماعية من أمام أبناء الطبقات المجردة من الامتيازات، وتعاظمت أعداد أولئك الذين صاروا يظفرون بحقوقهم التربوية بين مطلع القرن الحالي والزمن الحاضر. ففي الولايات المتحدة، مثلاً، وقع انفجار تربوي هائل غير مسبوق في تاريخها كله. ففي سنة ١٩٠٠ لم يكن عدد أساتذة الجامعات ليزيد على ٢٤,٠٠٠، ثم قفز إلى ٤٩,٠٠٠ في سنة ١٩٢٠، ثم إلى ٤٩٥,٠٠٠ عام ١٩٦٤. أما في

---

(٥٦) مجالس محلية منتخبة تتولى رسم السياسة التربوية لناخبيها.

(٥٧) للمزيد من المعرفة في دور الحركة العمالية الأمريكية في التقدم التربوي، انظر:

Philip R.V. Curoe, *Educational Attitudes and Policies of Organized Labor in the United States* (New York City: Teachers College, Columbia University, 1926).

(٥٨) روجر بابسون Roger Babson خبير اقتصادي أمريكي ركز اهتمامه على الاحصاء الاقتصادي. أسس عام ١٩١٩ معهد بابسون للإحصاء في بوسطن كما أسس كلية ويبر Weber College لتدريب النساء في الأعمال التجارية.

سنة ١٩٧٧ فقد كان متوقعاً أن يتجاوز عددهم ٩٢٠,٠٠٠، وهذا يعادل زيادة مطردة تساوي أربعين ضعفاً في فترة لا تزيد على ثمانين عاماً.

في سنة ١٩٠٠ كان عدد الطلاب في الجامعات والكليات الأمريكية لا يزيد على ٢٣٨,٠٠٠ . وفي سنة ١٩٥٩ قفز العدد إلى ٣,٣٣٧,٠٠٠، ثم إلى ٦,٣٤٨,٠٠٠ عام ١٩٦٧. وأخيراً إلى ٩,٦٨٥,٠٠٠ عام ١٩٧٧ تقديراً.

في عام ١٩٠٠ كان مجموع طلاب الثانويات الأمريكية في حدود ٥٢٠,٠٠٠، في سنة ١٩٥٩ قفز العدد إلى ٨,٤٨٥,٠٠٠. وفي سنة ١٩٦٧ بلغ العدد ١٤,٦٤٧,٠٠٠. وفي سنة ١٩٧٧ كان مقدراً أن يقفز العدد إلى ١٦,٦٥٥,٠٠٠.

وبالمقياس نفسه، تعاظمت النفقات التربوية. ففي عام ١٩٠٠ كان مجموع ما ينفق على التعليم ٢٧٥ مليون دولار (محسوبة بأسعار الدولار لعام ١٩٦٧ - ١٩٦٨). في سنة ١٩٦٩ بلغت نفقات التعليم ٥٨,٥ مليار دولار. أما في عام ١٩٧٧ فقد قدرت هذه النفقات بـ ٦٧,٣ مليار دولار.

في سنة ١٩٤٦، كانت نسبة الشباب (١٨ - ٢٢ سنة) الذين دخلوا الجامعات والكليات ٢٢ بالمئة من مجموعهم العام. في سنة ١٩٦٧ بلغت نسبة الملتحقين منهم في التعليم العالي ٤٧ بالمئة[٥٩].

ليس هذا وحسب، بل إن دور المدرسة تعرض لانقلاب عظيم. فلم يعد المجتمع يفكر فيها على أنها «مؤسسة تعليمية» كما كانت الحال في السابق، بل صار ينظر إليها ويتوقع منها أن تكون «مؤسسة اجتماعية» لا تستبعد من واجباتها مسؤولية المساهمة في تغيير الوضع الاجتماعي العام وترجيح ميزان القوة الاجتماعية لصالح الطبقات التي ظلت حتى وقت متأخر محرومة من حقوقها الانسانية الأساسية، وذلك بتنوير عقول الناشئة بالحقائق المتعلقة بطبيعة البناء الاجتماعي ومساقات العدل أو الاستغلال فيه، بدلاً من اغراق الطلاب والمناهج وخطط الدراسة بتفاصيل الحقائق العلمية والاحصائية البعيدة عن مشاكل الواقع الاجتماعي. وكان ويليام كلباتريك من أعلى الناس صوتاً في النصف الأول من هذا القرن في التحذير من طغيان النزعة العلمية الاحصائية اللاشخصية على التفكير في جوهر العملية التربوية. قال كلباتريك في سنة ١٩٣٣: «الآن، وما يقرب من عشرين عاماً، وُضع التأكيد الرئيسي في الدراسة والبحث على الجوانب العلمية واللاشخصية impersonal من التربية، وكان لذلك نتيجة واحدة هي تراكم الفنون والأساليب التي تتجاهل إلى حد بعيد وجهات النظر الاجتماعية والملابسات الاجتماعية. حقاً لقد كانت النتيجة النهائية في الغالب معادية للمصلحة الاجتماعية العليا، بمعنى أن الكثير من الناس دُفعوا إلى الاعتقاد أن المعالجة العلمية الاحصائية للحقائق سوف تعطي كل ما يُحتاج إليه من التوجيه والهدف. . .»[٦٠].

ولكن مهما قيل في أهمية تحوّل المدرسة من «مؤسسة تعليمية» إلى «مؤسسة اجتماعية»، فإن المعركة بين القوى الاجتماعية المتنافسة للسيطرة على التربية لم تحسم نهائياً. فما يزال نفوذ

---

(٥٩) John Kenneth Galbraith, *The New Industrial State*, 2nd ed. (England: Penguin Books, 1975), p. 285.

(٦٠) كيرتي، التربية والصراع الاجتماعي أو آراء المربين الأمريكان، ص ٢٥٧.

رأس المال على تفكير المربين - إن لم يكن على ممارساتهم - كبيراً، كبيراً إلى الحد الذي يسلبهم حرية التوصل إلى - أو استخلاص - قيم تربوية غير مشتقة من قيم الفكر الرأسمالي نفسه. إن التوجهات الضمنية للنظام التربوي في المجتمع الرأسمالي الحديث تسير، كما يقول غولبريث، بمؤازرة تعليمات الاقتصاد الرأسمالي المخضرم: «إن هذه التوجهات - إذا ما تكلمنا بعمومية واسعة - تجعل الدخل والاستهلاك يتوحدان مع الإنجاز. إنها تسلّم بأن التعليم القانوني والعلمي والهندسي هو تعليم نافع، بينما هي تقول إن التعليم في مجال الفنون - وبصورة ملحوظة إذا كانت للفنون إبداعية - هو تعليم زخرفي أو هو تعليم ترفيهي. إن ما يخدم التخطيط الاقتصادي هو المعيار العام للأشياء. أما ما عدا ذلك فإنه يبرّر بصورة سلبية في خطب الأكاديميين على أنه شيء لا يهمله الرجل المتحضر. إن على المربين مسؤولية خاصة هي الحيلولة دون تحوّل التربية إلى «أداة» للقولبة الاجتماعية. وهذا بدوره يعني وجوب إلغاء أو محو كل التفريقات أو التمييزات بين حقول نافعة وأخرى غير نافعة في مجال التعلم، ورفض كل اقتراح أو تلميح بوجود معيار اقتصادي للإنجاز الاجتماعي»(٦١).

وإذا كان نفوذ رأس المال قد تقلّص كثيراً بسبب حمل الدولة مسؤولية إدارة التعليم العام وتمويله من الضرائب العامة، فإن نفوذ رأس المال ما يزال قوياً في مجال التعليم العالي والبحث العلمي. وإذا كان رجل الأعمال في الماضي يقدم الإحسان والمعونة الخيرية إلى المدارس المكرسة لتعليم أبناء الطبقات المجردة من الامتيازات، ومن خلال ذلك كان يمارس قوة غير محدودة على رسم أهداف التعليم الاجتماعية، فإن رجل الصناعة المعاصر والممول الحديث يمارسان نفوذاً أكبر على مؤسسات التعليم العالي من خلال الأوقاف التي توقف عليها أو المساعدات المالية التي تقدم إليها، نظير قيامها لهما بأبحاث علمية متصلة بتطوير الصناعة أو المشاريع التجارية، وبهذا صار الصناعي أو الممول يخلق نظاماً للقيم العلمية داخل الجامعة الحديثة حتى ليمتد سلطانه المالي وقوته الضاغطة هنا إلى حد إغراء العلماء والباحثين بقرن أنفسهم به هو، وفك ارتباطهم النفسي بالمؤسسة التي يعملون فيها. وتحذيراً من عواقب هذا الوضع على حرية الجامعة الأكاديمية يقول غولبريث: «إذا قُدر لبعض فروع المعرفة أن يموَّل مباشرة من قبل الدولة أو المشاريع الصناعية، وإذا كتب لهذه الفروع أن تستمر في علاقاتها التعاقدية مع مصادر المال هذه، فإن نتيجة ذلك مؤكدة تقريباً. سيقدّر لهذه الفروع من العلوم أن تنمو نمواً مشوهاً على حساب فروع المعرفة الأخرى لكي تلبي احتياجات رجل الصناعة. ولكن هذه ليست النتيجة الوحيدة ولا الأسوأ. إنما الأسوأ هو أن أولئك الذين يرتبطون بهذه الفروع من المعرفة سيميلون شيئاً فشيئاً إلى ربط أنفسهم بأهداف ومشاريع الجهات المتعاقدة معهم، وهكذا فإنهم سينجذبون إلى فلك المؤسسة الصناعية وتصبح الجامعة بالنسبة إليهم مجرد مكان يأويهم ولكن لا تربطهم بها إلاّ علاقة مكانية مجردة. أما إذا استطاعت الجامعات أن تستعيد سلطانها على توزيع مواردها المالية، فلن تكون النتيجة أن توزع هذه الموارد وفقاً للحاجات الانسانية والعقلانية بدلاً من ربطها باحتياجات المؤسسات الصناعية فقط، ولكن - وهذا هو الأهم - سيجد أعضاء الهيئة التدريسية هويتهم الاجتماعية في ربط أنفسهم بالجامعة وأهدافها. . . »(٦٢).

على أن هذا النفوذ الذي يمارسه رجل الصناعة - أو ممثله رجل السياسة - يفرز اليوم، كما أفرز نظام الإحسان للتعليم العام ماضياً، صراعاً بين رجال العلم ورجال الصناعة. ذلك

---

(٦١) John Kenneth Galbraith, *Economics and the Public Purpose* (England: Penguin Books, 1975), p. 245.

(٦٢) Galbraith, *The New Industrial State*, p. 367.

«أن رجال العلم لم يتقبلوا قبولاً تاماً مبدأ أعلوية المولين، القوة العليا لأولئك الذين يدفعون تكاليف التعليم العالي. وفي حالات عملية كثيرة، أكّد المربون حقهم في التعبير عن آرائهم، بل مارسوا حتى نقد أولئك الذين كانوا يدفعون رواتبهم. ولقد اقترن هذا الميل إلى تأكيد الذات عند الأكاديميين بصراع حاد مع الجهات المموّلة حول طبيعة أهداف التعليم العالي. إن لمثّمر المال أو رجل الصناعة معياراً مالياً لقياس النجاح والفشل. الانسان عنده يقاس بمقدار ما يجنيه من الأرباح وما يجمعه من المال. ولكن تطبيق معيار كهذا على المجتمع الأكاديمي يعني تسجيل الفشل الكامل على الأكاديميين إذا ما أخذت في الاعتبار الدخول الضئيلة التي يحصلون عليها. وهكذا بينما كان المربون يعترفون أحياناً بنزولهم منازل اجتماعية أدنى من تلك التي يحتلها رجال المال والصناعة، إلّا أن كثيراً منهم كانوا يدّعون بأن حياتهم تتطلب من الناحية الجمالية والعقلية أكثر مما كانت تتطلبه حياة المثمر المالي. وكان هذا الادعاء لا يُتقبل قبولاً حسناً ولا بارتياح من قبل رجل الصناعة. لقد تسبّب هذا الوضع بقيام سوء الظن والريبة بين الأكاديميين ورجال الأعمال، كما خلق وظل يخلق الكثير من الصراع بينهم حتى وقت متأخر نسبياً»(٦٣).

ولا يرى غولبريث مخرجاً من هذا الموقف إلّا بأمرين هما:

أ ـ أن يعي الأكاديميون، والمربون عموماً، حاجة المؤسسة الصناعية وحاجة الحكومة إليهم وشدّة اعتمادهما عليهم. «إن حقيقة تساقط المعونات المالية من المصادر الخاصة أو العامة على الجامعات لهو دليل مدهش على حاجة هذه المؤسسات إلى التربويين. ولكن بعد العيش طويلاً على الصدقات، يبدو أن عادة الخنوع بين المربين تستمر، كما أن الدعوة إلى تأكيد الهدف الحقيقي من الجامعة لا تنال إلّا استجابة تافهة في الوقت الحاضر»(٦٤).

ب ـ أن تستردّ المؤسسات التربوية سيطرتها على ميزانياتها، فلفترة طويلة كانت هذه السيطرة تتعرض لعملية مستمرة من التآكل. المعونات التي تُستلم من الحكومة الفدرالية، أو أحياناً بصورة مباشرة من المؤسسات الصناعية لأغراض البحث العلمي والتعليم والزمالات والمنح العلمية المخصصة لمجالات محددة وأغراض مرسومة، إن هذه المعونات تعكس احتياجات النظام الصناعي.

في الواقع، إن هذا الوضع يعني أن المؤسسة الصناعية ـ سواء بتصرفها مباشرة أو من خلال الحكومة ـ قد أذنت لنفسها بتجاوز إرادة الجامعة إلى حيث تكيّف أهداف التعليم الجامعي وتوجهه وفق غاياتها هي. إن رجل المال الذي كان يدخل «مجالس الأمناء» في القرن التاسع عشر ليتأكّد من كبح حركات الرفض العقلي أو الخروج على التقاليد، أو ليحمي القيم المسيحية وعادات جمع المال، كان يمارس ـ بالقياس إلى ما تمارسه المؤسسة الصناعية الآن ـ قدراً تافهاً من السلطة أو القدرة على التوجيه. وإذا ما أخذت هذه الظاهرة على أنها دليل على فطنة المؤسسة الصناعية، فإنها تكشف، في الوقت نفسه، عن سذاجة رئيس الجامعة التقليدي الذي يبدو ـ رغم ادعاءاته بالحرية الأكاديمية ـ غير واعٍ القدر العظيم من هذه الحرية الذي يتنازل عنه(٦٥).

---

(٦٣) المصدر نفسه، ص ٢٨٦ ـ ٢٨٧.
(٦٤) المصدر نفسه، ص ٣٦٩.
(٦٥) المصدر نفسه، ص ٣٦٦.

الفصل الخامس

العرب والتربية والاختيار الحضاري: تحدّي الخيارات الصَّعبة

«إن حلول أية أزمة قومية لا بد أن تُستخلص من طبيعة تلك الأزمة ذاتها. وإذا كانت المعضلة الأولى في أزمتنا التربوية هي العزلة الحضارية، فإن المنطلق الطبيعي إلى تجاوز الأزمة يكمن في التماس الوسيلة للانتساب إلى حضارة العصر الذي نعايشه ويجب أن نحيا فيه، وهذا ولا ريب يقتضينا قدراً من الشهامة والشجاعة والصراحة مع النفس...».

أولاً: دروس التجربة الأولى

في الفصل الثالث من هذا الكتاب وضعنا الفكر التربوي العربي الاسلامي في مساق الفكر التربوي الانساني العام للعصور القديمة بنيّة المقارنة والتعرف - ليس إلى قدرة الفكر التربوي العربي الاسلامي على مجاراة الفكر التربوي الانساني وحسب - بل إلى نوعية مساهمته في تقديم الفكر التربوي العالمي. وقد كشفت الشواهد التاريخية إيجابية المساهمة العربية الاسلامية في الحقلين. فعندما توافرت درجة عالية نسبياً من الحرية والوعي في عصر المأمون[1]، تساقطت كل الحجب والحواجز بين الفكر العربي الاسلامي وقرينه الانساني العام، وازدهرت الحركة العقلانية في أبهى صورها على يد رجال، مثال الفارابي وابن سينا والجاحظ والبيروني، وبخاصة إخوان الصفا الذين ما تزال «رسائلهم» شاهد صدق على قدرة

(١) لا يراد بـ «عصر المأمون» الفترة الزمنية التي حكم فيها المأمون، وإنما تلك الحقبة التي بدأها المأمون بتشجيع الحركة العقلانية والتي انتهت بصدور كتاب الاعتقاد القادري كما ورد سابقاً.

العقل العربي على أن يتصرف ـ تحت الظروف الشرطية اللازمة لتفتحه ـ بحرية مبدعة أو بإبداعية حرة.

ثم انطوى عصر المأمون وجاءت الردة الفكرية من بعده لينتهي الموقف بـ «الاعتقاد القادري» الذي ارتكب خطيئته الأبدية في تجميد العقلانية العربية وإطفاء جذوتها المتوقدة التي ظلت تكافح من أجل البقاء، حتى اكتمل سقوطها تحت السيطرة العثمانية.

إن القرون الثمانية التي تلت سقوط بغداد وشهدت إجهاض الفكر العربي واحتباسه في ظلمات التقليد حملت معها ـ على الصعيد العالمي ـ انقلابات جذرية هائلة في علاقة الانسان بالكون وبنفسه، انقلابات حملت الانسان إلى القمر من الناحية المادية، وحملته ـ من الناحية الأخلاقية ـ إلى مواقع متقدمة من ممارسات العدل الاجتماعي والايمان بكرامة الانسان. هذه الانقلابات هي التي تواجه العرب اليوم بأسئلة شبيهة بتلك التي واجهتهم بها ظروف مماثلة في القرنين الثالث والرابع الهجريين. . . هل يريدون أن يستلهموا منطق التاريخ في الصراع من أجل البقاء؟ هل يريدون الانتساب إلى روح العصر الذي يعيشون فيه؟ هل يريدون لمؤسساتهم التربوية والثقافية أن تكون مراكب لحاق بالتقدم الانساني؟ أم يريدونها سداً من التلقينية الكابحة عن مواكبة العصر؟

هذا ما نطرحه ونحاول الإجابة عنه في مختتم هذا الكتاب من دون مغالطة النفس أو مخادعة الذات.

ونبدأ في معرض الإجابة، باستخلاص بعض الدروس من مسيرة الفكر التربوي الانساني العام، كما تجلّى لنا في النظم الحضارية الأربعة التي سلفت دراستها في الفصول المتقدمة.

في عصر المأمون استطاع المجتمع العربي الاسلامي ـ بمقياس نسبي ـ تحقيق مبدأين اجتماعيين كانا سبب ازدهاره، مبدأ **العقلانية rationalism** في فهم الكون والتعامل معه وتقرير موقع الانسان فيه، ومبدأ **العدل الاجتماعي**. فلما مضى الزمن بالمأمون وأفل نجم عصره ووقع العدوان على هذين المبدأين، كان ما نعرفه جميعاً من سقوط العرب سياسياً وخروجهم من مركز دائرة «الفعل» في حركة التاريخ إلى «محيط». . . «الانفعال» بمجراه.

اليوم العرب مواجهون بالقضيتين نفسيهما: **قضية العقلانية** في التعامل مع الكون والانسان من جهة، وقضية **العدل الاجتماعي** أو الارتفاع بالانسان ذاته إلى مركز القيمة الأخلاقية العليا على هذه الأرض، من جهة ثانية. هذا هو جوهر التحدي، ولا ينبغي للأسماء ولا للشعارات أن تعشّي أبصارنا عنه. فأهم من الاشتراكية أو الرأسمالية مبدأ المشاركة في الخير العام الذي يجب أن يكون ملكاً للأمة بأسرها. وأهم من الحديث عن فنون العلم والتكنولوجيا، الإيمان بالعقلانية في تفسير مشكلات الانسان مع الطبيعة ومع نظامه الاجتماعي. وأهم من الديمقراطية، الايمان بالانسان كقيمة اجتماعية عليا. إن هذا كله يجب أن ينقلنا ـ تربوياً ـ من المفهوم المدرسي عن التربية إلى التفكير فيها من حيث هي قوة

اجتماعية، من يمتلكها يمتلك القدرة على تقرير مصير المجتمع. بعبارة أخرى، لا بد من التفكير في «التربية» من حيث هي «قوة» سياسية اجتماعية. لقد كشفت فصول الكتاب المتقدمة الصراع الرهيب الذي خاضته ـ ضمن كل نظام حضاري ـ الفئات الاجتماعية المختلفة عبر التاريخ من أجل السيطرة على المؤسسة التربوية، كما كشفت بجلاء أن البناء الاجتماعي أو التخريب الاجتماعي، كلاهما قضية تربوية أساساً، أو هما من نتائج الكيفية التي توظَّف بها المؤسسة التربوية لخدمة قوة اجتماعية بعينها أو قوى اجتماعية بأعيانها. العقم أو الازدهار في النظم الحضارية الأربعة التي حلّلتها فصول الكتاب المتقدمة، نقلها وخلّدهما نمط الفكر التربوي الذي شاع في كل منها في كل مرحلة من المراحل. ويكاد نمط الازدهار والذبول يكون واحداً في النظامين الأولين منها على وجه التخصيص، لأن النظامين الآخرين ما يزالان حيين فاعلين في الانسان والأشياء. فالعوامل التي أدت إلى سقوط الحضارة الهيلينية، هي نفسها التي أدت إلى سقوط الحضارة العربية الاسلامية وانهيار نظامها التربوي. فقد كان هناك أولاً، انحسار مدّ العقلانية عن الحياة العامة والنشاط التربوي، ومن ثم النكوص إلى الانشغال بالدراسات اللغوية اللفظية التأملية، ثم تلى ذلك ثانياً، انحطاط قيمة الانسان. إن في هاتين الحقيقتين درساً كبيراً، على التربية العربية المعاصرة أن تتعلمه. وكما فعل الإغريق القدماء عندما خلقوا ثقافة متمركزة حول الانسان anthropocentric، فإن العودة إلى الوجود الفعّال بالنسبة إلى التربية العربية، هي في ابتكار نمط تربوي جديد محوره الانسان العربي، ومنهجه في تربيته هو العقلانية التي تمكنه من استكشاف الكون المحيط به وتطويعه لإرادته من جهة، وإخضاع مشاكل حياته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للتحليل العقلاني بعيداً عن وسائل القسر أو التعليلات الغيبية، من جهة ثانية.

لقد كانت العودة إلى الايمان بالعقلانية وبالانسان هي نقطة الانتفاض على سبات العصور الوسطى بالنسبة إلى المجتمعات الأوروبية المعاصرة. وكان عصر الانبعاث الفكري في أوروبا Renaissance، الذي اصطُلح عليه بـ «عصر العقل Age of Reason»، النقيض الطبيعي لحقبة طويلة تجاوزت الألف عام من تسلط الفكر الكنسي الغيبي على الحياة الأوروبية، وحجبه عنها مواريث الحضارة الهيلينية ونظامها العقلاني في التفكير في الكون والانسان والعلاقة الفاعلة في ما بينهما. وكان من أخطر نتائج هذا النقض لسلطان الفكر الكنسي، اكتشاف الانسان مجدداً حقّه في الحرية من جهة، وانبهاره بروعة المغامرة مع الكون من خلال التعامل العقلاني مع ظواهره، من جهة أخرى.

وكما لاحظنا في الفصل الرابع من هذا الكتاب، فإن الافرازات الاجتماعية لعصر العقل كانت أخطر بكثير من إفرازاته العقلية والمعرفية، هذه الإفرازات التي تمثّلت في نظرية العقد الاجتماعي ونظرية الإرادة العامة اللتين أصبحتا قاعدتي الحياة الدستورية الديمقراطية في أوروبا، وفي التحول في النظر في طبيعة الملكية ownership، والتسليم بحق المجتمع في ممارسة الرقابة عليها من أجل الخير العام. على أن من أهم النتائج التي تمخضت عنها هذه العقلانية الجديدة والتي سلكت جميع العقلانيين الجدد في رباط واحد، هي فكرة النظام order الثابت لعمل الكون، وفكرة الطريقة method الصحيحة التي تؤدي إلى فهم سياقات

السبب والنتيجة في تحليل وقوع الظواهر phenomena الطبيعية والاجتماعية على حد سواء. لقد أدّى التسليم بوجود «النظام» و«الطريقة» إلى الايمان بقدرة الانسان على أن يتعلم، من خلال معرفتها، كيف يتقدم لا نظرياً وحسب، بل أخلاقياً وعملياً أيضاً، في شؤون الحياة كلها، وأنه بفضل «الطريقة» العقلانية يمتلك الانسان زمام نفسه، كما يتعلّم السيطرة على بيئته الطبيعية والاجتماعية.

العقلانية والايمان بكرامة الانسان كانا المنطلق الجديد إلى استلام الغرب زمام القيادة الحضارية الحديثة التي ما نزال ـ نحن العرب ـ ننزل منها منزلة التبعية والاحتياج، لا لقصور في مواردنا الطبيعية أو قدراتنا الفطرية، بل ـ من بين أسباب أخرى ـ لفساد التربية التي نربي عليها أجيالنا، وجبنها (أو نفاقها) عن اقتحام هذين المجالين الحيويين: **العقلانية في التعامل مع الكون والنظام الاجتماعي، والايمان بالانسان كقيمة مركزية في هذه الحياة.**

هذا هو الدرس الأول.

أما الدرس الثاني الذي يجب استقراؤه من سقوط النظم الحضارية الكبرى القديمة، فهو خطر التغافل عن المشاركة العامة في نِعم الحضارة. وكما يقول أرنولد توينبي: «إن العالم لا يستطيع أن يصبح عالماً واحداً في روحه بمجرد تحسين وسائل تواصله الداخلي. فالتعارف الأقرب ربما تمخض عن العداء بدلاً من الصداقة، ما دامت الشعوب المتباينة والطبقات المختلفة داخل الجماعة الواحدة ذات أنصبة غير متساوية من نِعم الحياة وأطايبها، كتلك التي توجد بينهم حتماً. لقد كان عدم التساوي هذا نتيجة من نتائج الفقر، وكان الفقر نتيجة من نتائج التخلف في التكنولوجيا. ولقد ذُلّل هذا التخلف في التكنولوجيا بالاتحاد الحديث بين العلم والتكنولوجيا. إن العالم ليحتاج إلى تربية مفكريه العلميين وأكثرية شعوبه التي ينصبّ تفكيرها على التكنولوجيا، لكي يعملوا سوية في اتجاه واحد نحو رفع الحد الأدنى من مستوى الحياة المادية لكل أبناء الجنس البشري إلى مستوى لم يحلم به الانسان من قبل. فالآن وبعد أن اكتشفنا كيف تفجّر الطاقة الذرية... ليس هناك من سبب يحول أو يستطيع أن يحول دون كون أي فلاح هندي مرفّهاً رفاهية أي فلاح امريكي من ولاية إيلينويس»[٢]. وإذا كان هذا الحكم يصدق على النطاق الكوني، فهو أحق أن يصدق على العلاقات الاقتصادية بين قطاعات الأمة العربية المختلفة، حيث لم يعد الفقر والتمايز الاجتماعي مبرَّرين مع كل الفيوض النفطية وغير النفطية التي يمتلكها العرب.

يزيد من قوة هذه الدعوة الصارخة إلى استخدام التربية لتحقيق المشاركة العامة في «نِعم الحياة وأطايبها» ـ باصطلاح توينبي ـ أن فكرة المشاركة في الخير العام هي ضرورة انسانية قديمة موغلة في القدم، وقد صوّرها القرآن تصويراً جميلاً في ظلامة أحد الرجلين اللذين احتكما إلى داوود: ﴿**إن هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة فقال أكفلنيها وعزني في الخطاب. قال لقد ظلمك بسؤال نعجتك إلى نعاجه وإن كثيراً من الخلطاء ليبغي بعضهم على بعض إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وقليل ما هم**﴾[٣]. ولم تكن الاشارة القرآنية الكريمة من دون سوابق في الوجدان الانساني. ففي وقت مبكر كالقرن الخامس قبل الميلاد، ذهب أفلاطون في

---

(٢) للاستزادة من آراء توينبي في علاقة التربية بالتقدم، انظر الفصل الختامي: في إدوارد مايرز والبرت لانكستر، التربية في المنظور التاريخي (نيويورك: مؤسسة كارينكي لتقدم التعليم، ١٩٦١).

(٣) القرآن الكريم، «سورة ص،» الآيتان ٢٣ ـ ٢٤.

الجمهورية والقوانين إلى القول بأن الملكية ـ كأساس البنية الاقتصادية للدولة ـ «تتمخض، بالضرورة، عن تركيز السلطة المدنية والقانونية في أيدي الطبقة المالكة الثروة، وتؤدي في النهاية، إلى انقسام الشعب إلى ملاّك وسائل الانتاج، يملكون ولا يعملون، وإلى فَعَلة يعملون وينتجون من دون أن يملكوا شيئاً. وهكذا تنقسم الدولة إلى أمّتين ذواتي مصالح متعارضة تتوحد كل منها في معسكر مناوىء لمعسكر الأخرى». لقد كانت هذه إشارة مبكرة إلى جوهر الفكرة الاشتراكية، الاشتراكية القائمة على وعي استغلال رأس المال لليد العاملة وما يقود ذلك إليه من حرب الطبقات. كذلك دعا أفلاطون في القوانين إلى تأميم وسائل الانتاج على أساس أن التأميم هو الطريق الوحيدة لنجاة الدولة من شرور حرب الطبقات ومن الانهيار في النهاية، وطالب بأن «يُبدأ بتقسيم الأرض والحقول والمباني بين الجميع، وعلى كل مواطن أن ينظر إلى نصيبه من الملكية العامة على أنه ثروة قومية، وهو بهذا ملك للأمة، ولأن نصيبه من الأرض هو جزء من الوطن، فعليه أن يتعلق بما يعهد به إليه منها تعلقاً يفوق تعلق الأطفال بأمهاتهم».

لقد ظل هذا الموقف الأفلاطوني من مسألة العدل الاجتماعي والتصرف في الثروة القومية، قضية مركزية في الفكر التربوي الغربي المعاصر، رأسمالياً كان أو اشتراكياً، كما لاحظنا ذلك في الفصل الرابع من هذا الكتاب.

الدرس الثالث الذي يجب أن نتعلمه من تقصّي هذه العلاقة التفاعلية بين الفكر التربوي والحضارة، هو وعي المكانة المركزية التي أسندتها عملية التطور الانساني العام إلى التربية. لقد كشفت الفصول المتقدمة، وبخاصة الفصل الرابع بشقيه الاشتراكي والرأسمالي، عن هذه المكانة المركزية للتربية، وطرحتها كقوة موجِّهة في عملية البناء الحضاري.

إن هذه الدروس المستخلصة من حركة الفكر التربوي في التاريخ الانساني العام، والمعاصر منه على وجه التحديد، تضع العرب أمام واقع العصر وروحه، وتحتم عليهم الاختيار، لكنها لا تلزمهم باستعارة نمط معين أو استجابة معينة بقدر ما تلزمهم بفهم روح العصر وتقرير الانتساب إليه وتجنب الانعزال عنه، لأن العزلة الحضارية تعني السقوط من حركة التاريخ.

إن معنى الاختيار الحضاري وعلاقته بالتربية العربية المعاصرة قضية معقدة بالغة التعقيد. ومصدر التعقيد فيها أنها تقتضينا أولاً، إعادة النظر في مواريثنا الثقافية ومصارحة أنفسنا بمعضلاتها، وهذه قضية تهيَّب معالجتها حتى الآن ـ ولأسباب مختلفة ـ كثير من المربين العرب المعاصرين، الأمر الذي جعل فكرنا التربوي المعاصر وممارساتنا التربوية استعارة حضارية أو بناءً فوقياً غير واعٍ ما تحته من الجذور الضاربة في العمق النفسي للأمة. ولقد تسبّب هذا التضارب بين الاستعارة والأصل بتدهور التربية العربية المعاصرة إلى حيث وصفها واحد من كبار روادها، متى عقراوي، بالكلمات الحزينة القاسية الصادقة التالية: «... إن نظمنا التعليمية الشائعة في البلاد العربية ما زالت، إلى حد كبير، النظم التي ورثناها من عهد الاحتلالات الأجنبية لبلادنا، مع بعض التحوير. ومناهجنا هي أيضاً مأخوذة من المناهج الغربية كما كانت قبل ثلاثين أو أربعين عاماً، خلا ما أضفناه عليها من دروس الدين واللغة العربية وآدابها والتاريخ والجغرافيا القوميَّين والتربية الوطنية، مع العلم أننا قد بدأنا في العقدين الأخيرين بإدخال بعض التعديلات على المناهج. على أن هذه المناهج ما زالت في جوهرها معلوماتية تلقينية تحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات النظرية اللاوظيفية، وما زالت

أساليب تدريسنا تجعل المعلم العامل الفعّال في التربية، وتضع المتعلم في موضع المنفعل المتلقي، وتجعل دوره الحفظ والترداد بدلاً من أن يكون فعّالاً نشطاً يأخذ الكثير من المبادرة في عملية تربيته ويكشف الأمور بنفسه، ويُقبِل بشوق وحماس على التعلم لما يراه فيه من لذة وفائدة»[٤].

ولقد يبدو أن سبب عقم الوضع التربوي العربي ـ رغم كل طلاءاته وزخارفه الخارجية ـ كونه لم يُبنَ على تحليل الواقع الفكري والاجتماعي العربي تحليلاً علمياً، الأمر الذي كتب على التربية العربية المعاصرة أن تظل ذات طبيعة مدرسية معزولة عن إمكانية «الفعل» ـ أو مكرَهة على الامتناع عنه ـ في الحياة الاجتماعية العامة. ولذلك كثيراً ما قدر لتلك القوى الفاعلة خارج المدرسة أن تُبطِل ـ وبسهولة ـ مفعول عمل المدرسة العربية الحديثة رغم تقديمها إلى الناس على أنها مؤسسة علمية حديثة. . . ومفترض فيها أن تكون أداة تغيير اجتماعي جذري.

عام ١٩٧١ قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمبادرة حميدة في هذا الاتجاه، فدعت إلى مؤتمر يتدارس قضية **«الأصالة والتجديد في الثقافة العربية»**. كان زكي نجيب محمود أوضح المتكلمين رؤية في ذلك المؤتمر، إذ حاول توجيه الاهتمام إلى الطبيعة «النفاقية»[٥] لظاهرة التحضر في الحياة العربية المعاصرة، مقرراً أن موقف الثقافة العربية من العصر الذي نعيش فيه ولا ننتسب إليه، هو موقف الرافض للمبادىء والجذور. يقول محمود: «فقد وجدنا العصر متميزاً بالعلم التقني وهو علم يقتضي وراء ذلك أن نحصر النظر في ما يخضع للتجربة من ظواهر الطبيعة، لا أن نمد البصر إلى ما كان قبل ذلك ولا إلى ما سوف يكون بعد ذلك. فلا الأسباب تهمّنا في مجال العلم ولا الغايات تعنينا، فقبلنا من العصر نتائجه العلمية النظرية وأجهزته وآلاته، ورفضنا أن نحصر النظر في دنيا الظواهر الطبيعية كما يحصرها. ووجدنا العصر متميزاً بالنسبية التي ترفض المطلقات حتى في المجال العلمي الدقيق نفسه، بَلْهَ أن ترفضها في ما هو نسبي بطبيعته كالقيم، فقبلنا النسبية في الفيزياء وما إليها، لكننا تشبثنا بالقيم المطلقة التي نزعم أنها حقائق أزلية لا سبيل إلى الاختلاف عليها بين إنسان وإنسان، ووجدنا العصر أميل إلى جعل الانسان ظاهرة كغيرها من ظواهر الطبيعة يخضع للبحث العلمي بالطريقة نفسها التي تخضع لها الفيزياء أو علوم الحياة، فرفضنا أن ننظر إلى الانسان تلك النظرة التي تسوّي بينه وبين سائر الكائنات. . .»[٦].

وفي ندوة **«أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي»** التي نظمتها في الكويت، جامعة الكويت وجمعية الخريجين الكويتية، توقف زكي نجيب محمود وقفة ثانية عند ازدواجية المسلكية العربية المعاصرة إزاء الحضارة الحديثة: «سَلْ من شئت: هل تحب أن تتابع العصر في عقلانيته وتقنياته؟ يجبك في استعلاء بأن العقلانية وما يترتب عليها، هي جزء من ميراثنا الأصيل، لكن قل له إنها في عصرنا تستتبع عدة أمور: منها ألا تلقي بزمامك إلى العاطفة أياً كان نوعها، ومنها أن يتولى العمل من

---

(٤) متى عقراوي، «تثمير العائدات البترولية العربية في الإنماء التربوي والثقافي العربي،» ورقة قدّمت إلى: تثمير العائدات البترولية في الانماء العربي (بيروت: ندوة الدراسات الانمائية، ١٩٧٥)، ص ١٤٠ ـ ١٤١.

(٥) من «النفاق».

(٦) زكي نجيب محمود، «موقف الثقافة العربية الحديثة من مواجهة العصر،» ورقة قدّمت إلى: مؤتمر الأصالة والتجديد في الثقافة العربية المعاصرة، القاهرة، ٤ ـ ١١ تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧١، ص ٨٨ ـ ٨٩.

يحسن أداءه، لا من يُنمى إلى أصحاب الجاه بأواصر القربى، ومنها أن يكون الارتكاز كله على الواقع المادي الصارم، ومنها أن نصطنع في حياتنا نظرة علمانية تجعل محورها هنا على هذه الأرض قبل أن يكون هناك في عالم آخر. . . قل له هذا، يأخذه الفزع، لأنه عندما أعلن أنه من أنصار النظرة العقلية، لم يكن قد تخيّل لنفسه أنها نظرة تلد كل هذا النسل العجيب. فهو عقلاني بالاسم، لا بالمضمون والنتائج، إنه يقبل من العصر تقنياته، لأنه يريد ـ كسائر عباد الله ـ أن ينعم بالسيارة والطيارة وأجهزة التدفئة والتبريد، لكنه إذا علم بأن إدخال هذه الآلات في حياتنا، معناه إدخال عادات جديدة في تلك الحياة، ومعناه إحلال قيم جديدة محل قيم قديمة، أخذه الهلع، لأنه في عمق نفسه لا يريد عن قيمه الموروثة بديلاً. . . »(٧).

لقد كان من بعض إفرازات هذا الرفض للعقلانية أساس لثقافة عربية معاصرة الفُيوءة إلى التاريخ والالتصاق به والتماس الحلول لمشاكل العصر عند رجال ومؤسسات لا تنتسب إلى حياتنا ولا تعرف مشاكلها، حتى لقد تميزت علاقتنا بتاريخنا بميزة غريبة فريدة لا نظير لها في حياة الأمم المعاصرة. ووجه الغرابة في هذه العلاقة أنها تسحب الماضي على الحاضر وتحكّمه في تحديد مساره المستقبلي تحكيماً يبلغ حد إجهاض إمكانات التقدم فيه، على رأي جمهرة من مؤرخي العرب المعاصرين. يلاحظ نور الدين حاطوم في هذا الصدد: «. . . نحن في هذا العصر يكفينا ضغط الأحياء ولا نريد صراحة أن نُحكَم بالأموات. لقد اجتهد المجتهدون الأوائل بما فيه الكفاية بقدر ما سمحت به ظروفهم وثقافتهم وكانوا مجتهدين حقاً لأنهم جابهوا قضاياهم وعرفوا كيف يحلّونها. أما نحن فما زلنا نترسم خطاهم ونبحث عن حلول مشاكلنا عندهم وهم غير قادرين على حلّها لاختلاف الزمان والمكان والبشرية. ولقد آن أوان الاجتهاد والتجديد بما تقتضيه روح العصر الحديث، وعلى ضوء العلم الجديد والظروف الموضوعية المتغيرة، وإعادة النظر بالتراث القديم والقيام بحركة انسانية عامة تتحرّى آثار السلف وتُخضِع نصوصها لقواعد النقد العلمي، وتقييمها من جديد. . . ».

ويذهب شاكر مصطفى مذهباً مماثلاً في هذه القضية حين يؤكد ما يلي: «. . . إن ارتباط العرب بهذا الذي يسمونه تارة بالماضي وتارة بالتاريخ وثالثة بالتراث أو السلف ليس كارتباط أية أمة أخرى به. وإن دراسة الأبعاد التاريخية للتخلف العربي لتأخذ معنى خاصاً وأساسياً ومصيرياً من خلال هذا المنظور، لقيمة ودور التاريخ في كيان العرب وايديولوجيتهم المعاصرة. إن بُنى المجتمع العربي ـ ولعل لحضارته الزراعية أثراً في ذلك ـ هي في مجموعها بنى تاريخية التكوين، تاريخية حتى النخاع الشوكي، تاريخية بامتياز وبعمق مع كل ما يحمل التاريخ من جلال واهتراء وغبار خانق. إننا لا نعيش زمني الحاضر والماضي فقط ولكننا في الواقع نعيش، أزمنة شتى من هذا الماضي نفسه. وإذا كان التاريخ والتراث والماضي والسلف وما يتصل بهذا وذاك منها ذات ضغط خاص على الشخصية العربية وبالتالي في الفكر الايديولوجي العربي المعاصر، فلأنها تحتل في التكوين الثقافي القومي مكاناً خاصاً ندر أن عرفته شعوب أخرى، مكاناً ليس بالنادر أن يصل في بعض حدوده عالم التقديس والمناطق الحرام. . . ».

وهكذا تكتمل صورة هذه الرابطة بالتاريخ أبعاداً. حقاً إننا لنتواضع كثيراً حين نسمي هذا التاريخ تاريخاً. أصلاً إنه حاضر حي يحكم ويوجه ويصرّف كثيراً من شؤوننا اليومية. ومن هنا يبدو أننا معذورون تماماً إذا ما شعرنا بالتعويق عن التقدم من مراكزنا التاريخية المعهودة. ومن هنا أيضاً تكون القضية ـ تربوياً ـ كيف نستبدل ارتباطنا التقليدي بالتاريخ

---

(٧) زكي نجيب محمود، «الحضارة وقضية التقدم والتخلف،» ورقة قدّمت إلى: أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي: وقائع ندوة الكويت ما بين ٧ ـ ١٢ نيسان/ ابريل ١٩٧٤، إعداد وإشراف شاكر مصطفى (الكويت: جامعة الكويت؛ جمعية الخريجين، ١٩٧٥)، ص ٢٥.

برباط جديد؟ هـذه الدعـوة ليست دعوة إلى نبـذ التاريـخ، فليست هناك أمـة تقدر عـلى نبذ تاريخها ولو أرادت. إنما هي دعوة إلى رؤية جديدة في طبيعة ارتباطنا بالتاريخ.

لقد كان لتأصل هذه العلاقة بيننا وبين التاريخ إفرازات تعويقية جمة في حياتنا المعاصرة وفي سلوكنا الفردي والجماعي، لأنها رجحت كفة «الثـابت» على كفـة «المتحول» من مقـومات حياتنا الحاضرة واحتبستنا أسرى أمـراض تاريخيـة لم يكن لنا يـد في صنعها ولم يعـد لنا ـ عـلى وجه التأكيد ـ نفع في دوامها.

من هذه الإفرازات التعويقية، أحادية الـرؤية في تفسـير الأحداث والـدوافع الانسـانية الكـامنة وراءهـا. وإذا كانت الحضـارة الصنـاعيـة في الغـرب قـد أنجبت الانسـان ذا البعـد الواحد ـ كما يتشكّى من ذلك هربرت ماركوز، فإن كيفية تعاملنا مع التاريـخ قد كفتنـا مؤونة الثورة الصناعية لإنجاب مثـل هذا الإنسـان. إن سلوكنا الاجتـماعي يتميّز بـدرجة عـالية من الحديّة. فالأشياء لدينا إما خطأ وإما صواب، ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين. والمواقف من هذه الأشياء إما الرفض وإما القبول، مع تجاهل احتمالات التعامل المرن والتسليم للزمن بحقـه في توضيح الـرؤية أو تنضيـج الحلول. والأشخاص إمـا خصوم وإمـا أصدقـاء، إما أعـداء وإما أوليـاء، وفي كل الأحـوال لا مكان لحسن النيـة وكرامـة الاجتهاد عنـدما يكـون التعامـل مع الآخرين من موقف الاختلاف في الرأي والتباين في تقدير الظروف. لقـد كان لهـذا الأسلوب المتشنـج في التعامـل مع الأشيـاء والآخرين مـردوداته السلبيـة الكثيرة عـلى تصرفنـا كـأمـة أو جماعات أو أفراد، كما إنه تسبّب بهدر الكثير من طاقاتنا الانسانية، ومواردنا الطبيعية.

وعـلى الرغم من أننـا لسنا ممن يسلمـون بواحـدية السبب في تفسـير السلوك الانساني ـ فردياً كان أو جماعياً ـ إلاّ أننا نـرجّح أن تكـون كيفية تـدريسنا التـاريخ مسؤولـة أو شريكة في المسؤولية عن ظاهرة «البعد الواحد» في تفكيرنا الاجتماعي ومسلكيتنا العامة. لقد بُنيت كتابتنا تاريخنا ـ القديم منه والحديث ـ على الأخذ بوحدانية «السببيـة» في تفسير وقـوع أحداثـه ونظام سياقها، وغالباً ما كان «السبب» في ذلك «فرداً». فالبرامكة، مثلاً، ينكبـون على يـد الرشيـد لأنهم أصبحوا «شعوبيين» يريدون هدم السلطان العربي، أو بسبب علاقـة جعفر بـالعبّاسـة. وعموريّة تُفتـح لأن امرأة عـربية تستجـير بالمعتصم بـالله، فينجدهـا بجيش جرّار حتى يـدكّ عموريّة وأسوارها، ويرد إلى الهاشمية المستجيرة حرمتها وحريتها. وبغداد تسقط لأن هولاكـو يقرر غزوها. والاستعمار الحديث يفرض سلطانه على البلاد العربية في هذا القرن لأن العرب قـطعوا صلتهم بـأمجادهم وتـاريخهم، ولا مخرج لهم إلاّ بـالعودة إلى جـذورهم التـاريخيـة وإلاّ باسترجاع المجد الضائع. وهكذا تدور المتوالية التبريرية وندلف نحن معهـا في فلكها، نـزقّها لأولادنا وبناتنا زقّاً، لا نملك إلا تفسيراً واحداً فرداً نعلق عليه كل جهدنا وكل قصوراتنا، ثم نناـم متفيئين ظله مطمئنين إلى أننـا وقعنا عـلى جوهـر الأشياء، رافضـين احتمال أن يكـون إلى جانب هذا السبب أسباب أخرى ساهمت في حدوث ما حدث لا تقل خطراً ولا خـطورة عن الحدث نفسه. نعم كان البرامكة فُرساً وربما أبطنوا بعض العصبية على العرب. ولكنهم كانوا مسلمين في المقام الأول، ولم تكن الدولة التي وصلوا إلى مراكز القيـادة فيها دولـة قوميـة، بل

كانت دولة «كونية» تستمد نظام تعاملها مع الناس من الايديولوجية الاسلامية التي تقوم على التسوية بين الناس «لأنهم لآدم وآدم من تراب». ومن هنا فإن تفسير نكبة البرامكة بـ «شعوبيتهم» أو بعلاقة العباسة بجعفر، يبدو تفسيراً ساذجاً، وإن التفسير الأقرب إلى طبائع الأشياء يجب استقراؤه في مجموعة العلاقات السياسية والاجتماعية التي كوّنها البرامكة مع الشرائح الاجتماعية المختلفة أو القوى السياسية المتعددة التي أفرزها نظام توزيع القوة الاجتماعية في المجتمع العباسي الذي عاشوا فيه. كذلك فإن عمورية لا يمكن أن تكون قد فتحت لمحض أن امرأة هاشمية استجارت بالمعتصم، ولا ريب أن هناك أموراً ساهمت في وقوع هذا الحدث التاريخي الجليل، كانت قضية الاستجارة غطاء فوقياً لها. وقد حاول أبو تمام في مطلع قصيدته بهذه المناسبة أن ينبه لتلك الأمور من خلال تلميحه إلى حالة من الميوعة السياسية والتقاعس عن الحرب والانشغال عن مصالح الدولة العليا، هذه الحالة التي حسمها المعتصم بالفيوءة إلى السيف ونبذ مقالات العرافين والمنجمين. وبغداد لم تسقط لأن هولاكو غزاها وحسب، بل هي كانت مهيأة للسقوط على يد أي فاتح، أكان هولاكو أم غيره، وذلك بسبب انحلال النظام السياسي والاجتماعي، وعلى هذا، فإن السقوط كان أمراً مقضياً.

وقياساً على ما تقدم، يمكن القول بأن خضوع البلاد العربية للاستعمار الحديث وضياع فلسطين وقيام اسرائيل ليس مرده إلى انقطاع صلة العرب بأصولهم التاريخية بقدر ما هو ناجم عن انحلال الرابطة القومية بين العرب، وتدهور العلاقات الاجتماعية، وشيوع روح الاستئثار عند الأقوياء منهم دون الضعفاء، ومن ثم ضياع الانسان العربي في مجتمعه بسبب تغليب هذا المجتمع اعتباراته الاقليمية والقبلية والطائفية الموروثة، على النظر العلمي إلى قيمة الانسان وعلاقته بالجماعة. ولعل هذا العامل بالذات كان ـ ولمّا يزل ـ من بين أقوى العوامل فعلاً في عجز العرب عن بناء «الدولة العصرية» التي تحكمها وتوجهها علاقات غير شخصية، وقوانين اجتماعية ثابتة تقيس قيمة الانسان بإنسانيته أولاً، وبنوعية عطائه المجتمع ثانياً.

إن خطر هذا النمط في تدريس التاريخ يتجاوز النمط في ذاته إلى إفرازاته في عقول الناشئة الجديدة، إذ إنها ستتعلم أن تنحو النحو ذاته في تفسير الأشياء وسلوك الآخرين وكيفية التعامل معهم، هذه الكيفية المنبثقة من مبدأ «البُعد الواحد» والعجز عن رؤية الأبعاد الأخرى. إن هذه الظاهرة تدعونا، ولا ريب، إلى إعادة نظر كلية في كيفية تدريسنا التاريخ. إننا مدعوون إلى البحث عن طريقة لتدريس التاريخ تزود الناشئة بنظام جديد في التفكير يقوم على التسليم باستحالة وحدانية السبب في وقوع الحدث التاريخي أو الحدث الاجتماعي، ومن ثم ينسحب على المسلكية العامة للفرد أو الجماعة، فيبتعد بها عن «البعد الواحد» في الرؤية الاجتماعية، وبهذا نقرّب هذه الناشئة من جوهر الطريقة العلمية في تنظيم العلاقات الاجتماعية(٨).

* * *

---

(٨) للاستزادة من معالجة مشكلة تدريس التاريخ في مدارسنا العربية، انظر: محمد جواد رضا، «تدريس التاريخ وشخصية البعد الواحد في المجتمع العربي،» مجلة البيان (الكويت) (نيسان/ ابريل ١٩٧٨).

العزلة الحضارية، رفض العقلانية وإغفال الانسان كقيمة اجتماعية عليا... هذه هي المشخّصات الأساسية العامة للتربية العربية المعاصرة على النطاق القومي العام، مع تباين في الدرجة واستواء في النوع. وهي مشخصات تكفي لأن تجعل من جهودنا التربوية كارثة قومية غير ممكنة التنبؤ أبعاداً وعقابيل. وهذا بالضبط هو ما يجعل من قضية الاختيار الحضاري في التربية العربية المعاصرة أزمة قومية من الطبقة الأولى. فأين المخرج؟

إن حلول أية أزمة قومية لا بد من أن تُستخلص من طبيعة تلك الأزمة ذاتها. وإذا كانت **القضية الأولى** في أزمتنا التربوية هي «**العزلة الحضارية**»، فإن المنطلق الطبيعي إلى تجاوز الأزمة يكمن في **التماس الوسيلة للانتساب إلى حضارة العصر الذي نعايشه ويجب أن نحيا فيه**، وهذا، ولا ريب، يقتضينا قدراً من الشهامة والشجاعة والصراحة مع النفس.

«... لقد كانت العصور الوسطى زمن الايمان. وكان القرنان السابع عشر والثامن عشر عصر الاستكشاف. وكان القرن التاسع عشر عصر الايديولوجيات السياسية والاجتماعية. أما القرن العشرون فهو عصر العلم أو عصر التحليل، وسيكون القرن الحادي والعشرون عصر الانسان، عصر مابعد الثورة الصناعية.

إن هذا لا يعني بطبيعة الحال انقراض الإيمان في القرن العشرين، ولا انقطاع الاستكشاف، ولا زوال الايديولوجيات. إن هذه كلها ما تزال قوى حية فاعلة في الانسان والأشياء. لكنها انسحبت إلى خط خلفي وراء العلم، وبدأت تحاول تجديد تصورها لنفسها في حدود مشترطات المنطق العلمي لكي تستطيع الاستمرار في البقاء.

ببساطة، هذا هو قدر الإنسان العربي في هذا العصر، وهذا هو معيار قدرته على البقاء، وما وراء ذلك فإن قضية البقاء أو الفناء تصبح قضية اختيار. وقضية الصيرورة مجتمعاً نامياً أو متطوراً، متقدماً أو متخلفاً، قضية اختيار أخرى ونوعية استجابة لهذا التحدي...»(٩).

إن الفلاسفة المعاصرين يصفون القرن العشرين بأنه عصر سقوط المطلق، وبسقوط المطلق تخطى الانسان أكبر عقبة في طريق التقدم. وكما يقول جي. بي. بيوري J.B. Bury في كتابه *The Idea of Progress* (**فكرة التقدم**): «... كان على فكرة التقدم من أجل تحقيق تساميها وتفتح معناها، أن تتجاوز عقبة نفسية كبرى يمكن وصفها بـ «وهم النهائية». إن من السهل جداً تصور مجتمع ما مختلف جداً عن مجتمعاتنا موجود في مكان ما غير معروف للإنسان. ولكن الأصعب من ذلك هو إدراك أن نظام الأشياء لا يتميز إلّا بالقليل القليل من الاستقرار بحيث إن أجيالنا القادمة يُحتمل أن تولد في عالم مختلف من عالمنا هذا، كاختلاف عالمنا هذا نفسه من عالم العصر الحجري.

إن وهم النهائية قوي. لقد كان من المتعذر على مفكري العصور الوسطى أن يتصوروا زمناً لا تثير فيه فكرة انتهاء العالم وقيام القيامة اضطراباً عاطفياً عند الانسان العادي. حتى هيغل وكونت يمثلان جيداً هذه المحدودية النفسية، ولذا فلم يكن في مستطاعهما أن يدركا أن نظاميهما الفلسفيين ليسا أكثر حظاً في العصمة من الانتهاء من نظم أرسطو وديكارت.

---

(٩) محمد جواد رضا، التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي (الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥)، ص ٩٧.

إن العلم أكثر من أي شيء آخر، تاريخ العلم خلال مائة السنة الأخيرة، هو الذي أعاننا على التحرر من هذا الوهم وتجاوزه. . . »(١٠).

لقد نجمت عن تخطي وهم النهائية هذا وسقوط المطلق، نتائج خطيرة جداً لعل أهمها وأبعدها أثراً هو تحرر الانسان من الطبيعة ومن ثم تحرره من نفسه. أما تحرر الانسان من الطبيعة فيتمثل في انقلاب العلاقة التي كانت تربطه إليها. كان الانسان يجهل الطبيعة فيخافها، وكان الخوف يدفعه إلى التماس رضاها والتزلف إليها بالطقوس والقرابين. . . وأكثر من ذلك، الخوف من جرأة التغيير فيها. وقد صار الانسان بفضل تطوره العلمي سيد هذه الطبيعة، سيداً لا يقع الكون وراء متناوله، وفي هذا الانقلاب تتجسد عبقرية القرن العشرين، عصر سقوط المطلق(١١).

يقول روبرت أوبنهايمر فالق الذرة في أواسط الأربعينيات: «. . . إن هذا العالم الذي نعيش فيه هو عالم جديد تغيّرت فيه وحدة المعرفة وطبيعة المجتمعات الانسانية والنظام الاجتماعي ونظام التفكير. بل لقد تغيّرت فيه فكرة المجتمع والثقافة نفسها، وإن الانسانية لا تستطيع الرجوع إلى ما كانت عليه في الماضي، وإن ما هو جديد في هذا العالم ليس جديداً بمعنى أنه لم يكن موجوداً في السابق وإنما هو جديد لأنه تغير نوعياً، وإن الشيء الجديد الوحيد في هذا العالم هو الإحساس بالجدة، والتبدّل في معيار التبدل ومداه. حتى عمر الانسان لم يعد يقاس بالنمو البسيط أو بإعادة تنظيم خبراته التي يحرزها في طفولته وتهذيبها، وإنما صار يقاس بدرجة الانقلاب فيه. الشيء الجديد في هذا العالم هو أنه في جيل واحد استطاعت معرفتنا بالعالم الطبيعي أن تحيط بمعارف السابقين علينا أجمعين، وأن تهزّها إلى الأعماق، وأن تتم ما كان فيها من نقص. الشيء الجديد في هذا العالم هو أن الفنون التي نعيش بها وبينها تضاعفت وتشابكت حتى ارتبط الكون ببعضه ارتباطاً وثيقاً. إن النوعية الكونية للعالم أصبحت جديدة، معرفتنا وتعاطفنا مع شعوب بعيدة ومتنوعة وارتباطنا معها في قضايا فعلية والتزامنا لهم ومعهم بعلاقات أخوية. الشيء الجديد في هذا العالم هو انهيار السلطة الأخلاقية القديمة. هذا هو العالم الذي كُتب علينا أن نعيش فيه. مشاكله التي نتعرض لها ونعانيها هي من نتائج نموه في الفهم والمهارة والقوة. أن نهاجم التبدلات التي أطلقتنا من عقال الماضي. . . هو أمر عقيم وهو في أعمق معانيه شيء خبيث. . . »(١٢).

هذا الانقلاب الذي لا رجعة عنه، سقوط المطلق، والعقلانية في التعامل مع الكون والانسان، هما التحدي الأكبر للمؤسسة التربوية العربية في هذه الحقبة من تاريخنا وما سيليها في المستقبل غير البعيد، لأن احتضانه وتبنيه وبناء فلسفتنا التربوية حوله، هو بالضبط ما نقصده بفكرة الانتساب الحضاري إلى روح العصر.

إن هذه الرؤية الواضحة المشروطة للخروج من نطاق العزلة الحضارية تمهد الطريق إلى معالجة القضية الثانية، ضرورة بناء المنهج المدرسي بناء عقلانياً. ولست أستبعد أن يكون

---

(١٠) J.B. Bury, *The Idea of Progress* (New York: Dover Publications, 1955), pp. 351-352.

(١١) رضا، التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي، ص ٩٨.

(١٢) انظر: Whit Burnett, *This is My Philosophy: Twenty of the World's Outstanding Thinkers Reveal the Deepest Meanings They Have Found in Life* (London: Allen and Unwin, 1958), p. 110.

وراء رفض العقلانية في التربية العربية المعاصرة دوافع سياسية غير عسيرة التشخيص. ولكن حتى لو قنعنا ـ بكثير من حسن النية ـ بأن خوف المتخوفين من العقلانية ناجم عن حرصهم على حماية الحياة الروحية للفرد العربي، فإن هذه المخاوف لا تستند إلى حجة من الدين الاسلامي الحنيف، ولا من التاريخ العربي الاسلامي. من الناحية الدينية، إن «علمنة» الحياة و«عقلنتها» هي قضية مركزية مسلّم بها في القرآن الكريم نفسه. والشواهد على ذلك كثيرة، نقف عند واحد من أكثرها بياناً وهو ما ورد في تعليل نزول قوله تعالى: ﴿وضرب لنا مثلاً ونسي خلقه قال من يحيي العظام وهي رميم. قل يحييها الذي أنشأها أول مرة وهو بكل خلق عليم﴾[١٣].

يقول ابن كثير في تفسيره، إن أبي بن خلف جاء إلى الرسول عليه السلام وفي يده عظم وهو يفتّه ويذروه في الهواء وهو يقول: يا محمد أتزعم أن الله يبعث هذا؟ فيجيبه الرسول: نعم يميتك الله ثم يبعثك ثم يحشرك إلى النار. وفي رواية ثانية لابن كثير عن الحادثة نفسها أن العاص بن وائل أخذ عظماً من البطحاء ففتّه بيده ثم قال للرسول: أيحيي الله هذا بعدما أرى؟ فيجيبه الرسول: نعم يميتك ثم يحييك ثم يدخلك جهنم. فكان أن نزلت الآيتان.

يلاحَظ أن الرد القرآني على جحود هذين الوثنيين جاء رداً عقلانياً صرفاً. فهو لم يرد بمعجزة كأن يحيي العظم الرميم ويحسم الموقف، وإنما هو آثر الحجة العقلية المبنية على تقرير أن الخلق الأول هو الخلق الأصعب والأشق لأنه ابتداع وابتكار، أما إعادة الخلق فهو تكرار لخبرة متوافرة لدى الخالق، ولذا فإن إحياء العظم المفتوت مسألة محسومة لأنها إعادة خلق وليست خلقاً أول: ﴿قل يحييها الذي أنشأها أول مرة وهو بكل خلق عليم﴾.

أما بالنسبة إلى التاريخ العربي الاسلامي، فإنه متقَل بالشواهد على الطبيعة العقلانية لعصور ازدهاره. لقد تمرّس العلماء المسلمون بكل العلوم الطبيعية والرياضية والفلسفية من دون أن يسيء ذلك إلى إيمانهم الديني. على العكس، ساعدهم ذلك التمرس على إيجاد حلول ايجابية لكثير من مشاكل العقل والضمير الانسانيين. ولنضرب مثلاً واحداً على ذلك، نظرية التطور وأصل الأنواع التي ما تزال تثير كثيراً من الخوف والقلق وردود الفعل العدائية لدى قطاعات كبيرة في المجتمع العربي. إن هؤلاء المتطيرين من نظرية التطور ربما وجدوا ما يعينهم على تجاوز أزماتهم النفسية القائمة على الوهم حين يعلمون أن عمل داروين في هذا المجال لم يكن إلّا حلقة تكميلية في سلسلة طويلة من الجهود الانسانية لبناء هذا الوعي للوجود الانساني، ضرب فيها علماء المسلمين بسهم وافر جعلهم يُعَدّون من أكبر المساهمين في تنضيج نظرية النشوء والارتقاء وتحديد أصل الأنواع.

وعلى الرغم من أن المسلمين في البداية أحسوا بهذه المشكلة إحساساً غامضاً عبّروا عنه تعبيرات عامة كما فعل أبو العلاء في قوله:

والذي حارت البرية فيه   حيوان مصور من جماد

---

(١٣) القرآن الكريم، «سورة يس،» الآيتان ٧٨ ـ ٧٩.

أو قوله:

خفف الوطء ما أظن أديم الأرض إلّا من هذه الأجساد

غير أن القضية حسمت حسماً عقلياً فريداً في الدوائر العقلية المتقدمة في مجتمع القرنين الرابع والخامس الهجريين على نحو ما فعل مسكويه.

وضع أبو علي أحمد بن محمد مسكويه (ت ٤٢١هـ) كتابين عالجا هذه القضية هما: كتاب الفوز الأصغر، وكتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق.

وقد توصل في الكتاب الأول إلى «أن الإنسان من آخر سلسلة البهائم وأنه بقبوله الآثار الشريفة من النفس الناطقة وغيرها يرتقي حتى أعلى رتبة من مراتب البشر».

أما المراتب السابقة مباشرة على الانسان، فهي «مراتب القرود وأشباهها من الحيوان الذي قارب الانسان في خلقة الإنسانية وليس بينها إلّا اليسير الذي إذا تجاوزه صار إنساناً».

أما في كتابه الثاني تهذيب الأخلاق، فقد بدا واثقاً ثقة تامة من نظريته في تفسير النشوء الانساني، وقرر هنا ـ بعد أن ذكر انتقال الحيوانات التي لم تعطَ من قوة الفهم إلّا النزر اليسير، إلى مرتبة القرود، وانتقال القرود إلى مرتبة الانسانية ـ قرر صراحة أن القرود هي المرحلة التطورية المتقدمة على الانسان. قال: «... ثم يصير من هذه المرتبة إلى مرتبة الحيوان الذي يحاكي الانسان من تلقاء نفسه ويشبهه من غير تعليم، كالقرود وما أشبهها. وتبلغ من ذكائها أن تستكفي من التأديب بأن ترى الانسان يعمل عملاً فتعمل مثله من غير أن تحوج الانسان إلى تعب بها ورياضة لها... وهذه غاية أفق الحيوان، إلى أن تجاوزها وقبل زيادة يسيرة خرج بها عن أفقه وصار في أفق الانسان الذي يقبل العقل والتمييز والنطق والآلات التي يستعملها والصور التي تلائمها. فإذا بلغ هذه المرتبة تحرك إلى المعارف واشتاق إلى العلوم وحدثت له قوى ومَلَكات ومواهب من الله عز وجل يقتدر بها على الترقي والإمعان في هذه المرتبة كما كان ذلك في المراتب الأخرى التي ذكرناها. وأول هذه المراتب من الأفق الانساني المتصل بآخر ذلك الأفق الحيواني، مراتب الناس الذين يسكنون في أقاصي المعمورة من الأمم التي لا تتميز من القرود إلّا بمرتبة يسيرة...».

إن ميزة هذا التفسير من التفسير الداروني لقضية النشوء والارتقاء، أنه عزاها إلى إرادة الله تعالى مبدأ، وبهذا أعطى التفسير العقلاني إطاراً دينياً.

إن مركزية العقلانية في التراث العربي الاسلامي يجب أن تقودنا إلى التسليم بأن العقلانية لا تهدد الحياة الروحية للإنسان بل هي تتسامى بها.

أو كما يقول كونانت(١٤): «إن فوائد البحث العلمي ليست مادية كلها. ومع التسليم بقوة العنصر المادي في البحث العلمي، إلّا أن العلم يخلق مناخاً يشجع أولئك الذين يؤمنون بأن الانسان ليس مجرد حيوان اجتماعي. إن تاريخ القرون الثلاثة الماضية هو سجل حافل لازدهار القوى الخلاقة للعقل الانساني. وفي هذه الحقبة من زماننا المفعمة بالقنابل الذرية والصواريخ، يجمل أن نؤكد هذا الجانب من حياتنا. فمثل البارثينون

---

(١٤) رئيس جامعة هارفرد الأسبق.

وكاتدرائيات العصور الوسطى. . . تقوم النظريات العلمية للقرنين التاسع عشر والعشرين. . . شاهد صدق على ما تستطيع الروح الانسانية أن تنجزه»[١٥].

إن المطالبة بتدعيم النزعة العقلانية في العملية التربوية وجعلها أساس بناء شخصية الفرد العربي إنما هي تعبير عن وعي غير مخادع للذات، لحاجة ملحة إلى فهم أفضل للإنسان نفسه وللعالم الذي يعيش فيه ويجب أن يسيطر عليه، من دون هدر طاقته في الذهاب وراء ذلك في ما لا يمكن اخضاعه للبحث العلمي. إن كثيراً من قصورنا الاجتماعي والاقتصادي الراهن ناجم عن عدم تربية أجيالنا على فكرة أن هناك «نظاماً» ثابتاً للكون وأن هناك «طريقة» صحيحة لمعرفة قوانين ذلك النظام. ومن المحزن حقاً أن نظل نطالب حتى الآن، ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين، بما تمّ حسمه في القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر في أوروبا لمصلحة عملية التقدم الانساني العام، اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وصناعياً.

إن مناهجنا المدرسية والكتب الموضوعة لتدريسها لم تجرؤ حتى الآن على طرح القضايا الاجتماعية الأساسية على الطلبة، قضايا الثروة القومية وتوزيعها وأسباب بروز التناقضات الاجتماعية الحادة في مجتمعاتنا، طرحاً علمياً، الأمر الذي يضطر الناشئة إلى التماس الأجوبة عن تساؤلاتهم حول تلك القضايا في مصادر خارجية.

إن هذا يقودنا إلى القضية الثالثة، **الإيمان بالانسان كقيمة اجتماعية عليا وتوجيه التربية للتعامل معه على هذا الأساس**. ونحسب أن الزمن يفرض علينا إعادة نظر شاملة في موقفنا من المتعلم نفسه.

ثانياً: العودة إلى مركزية الفرد في العملية التربوية

عندما تنقضي الأعوام السبعة القادمة ويدخل الانسان القرن الحادي والعشرين، يدخل العالم عصر «الفرد» من جديد. لقد سقطت النظم الجمعية collectivistic، الواحد بعد الآخر. فذهبت الفاشية أولاً، ثم تبعتها الشيوعية، ومن قبلهما كان الانسان قد أفلت من قبضة الكهنوتية التقليدية عندما أعاد تفسير الدين من خلال تنوع المذاهب تنوّعاً أذن بدرجة أعلى من التفرد في الدين وعلاقة الانسان بالله. وبسقوط آخر النظم الكلية totalitarian (الشيوعية)، يعود العالم إلى اكتشاف الفرد وقدراته على إعادة صنع العالم.

فالفرد هو الذي يبدع الأعمال الفنية، والفرد هو الذي يتقبّل أو يرفض العقائد السياسية، والفرد هو الذي يغامر بأمواله وجهوده وفكره في المشاريع التجارية والصناعية، والفرد هو الذي يهجر مسقط رأسه ليرحل إلى أصقاع من العالم حيث يؤسس لنفسه وطناً جديداً عندما يعني الوطن الحرية والكرامة والأمن والفرص المتكافئة، والفرد هو الذي يغير

(١٥) James Bryant Conant, *Modern Science and Modern Man,* Doubleday Anchor Books; A 10 (Garden City, N.Y.: Doubleday, 1953), pp. 186-187.

نفسه ويطورها بالعلم والثقافة تمهيداً لتغيير الوضع الاجتماعي الذي ينتسب إليه. إن عقد التسعينيات هو عقد اعادة تأسيس الفرد بوصفه الوحدة الأساسية في بنية المجتمع مثل الخلية الحية في الجسم الحي. لقد أفلست النظم الجماعية الكلية لأنها غدت سلماً لصعود الطغاة والطواغيت والجبابرة على رؤوس الناس، والذين زعموا أنهم جاؤوا لخدمتهم أو لتحريرهم.

إن ذهاب المسلكيات الجماعية لا يعني بالضرورة غياب المسلكيات التعاونية، والفرق ما بين الاثنين شديد الوضوح. في المسلكيات الجماعية تمحّي شخصية الفرد وتُلغى ذاتيته المتميزة، إنه يتشيّأ فيها مكرَهاً، وعى ذلك أو لم يعه. في المسلكيات التعاونية يدخل الفرد مع الجماعة في عقد مراضاة يقدِّم إليها بقدر ما يأخذ منها، وقد يعطى أكثر مما يأخذ، ولكنه يعطى بإرادة حرّة ومن غير ما قسر أو إكراه أو تهديد. الحرية هي الأساس في المسلكيات التعاونية وهذا هو جوهر الديمقراطية في النظام الدولي الجديد. لقد أخذت المسلكية التعاونية تسود العالم مؤخراً من خلال حركات انسانية ملهمة، مثل: حركة حزب الخضر لحماية البيئة الطبيعية وحركة تحرير المرأة وحركة إغاثة الجياع وحركة حقوق الانسان وتحرير سجناء الضمير، . . . الخ. هذه كلها حركات طوعية بزغت في ضمائر أفراد دعوا الآخرين إليها فاتّبعوهم فيها، لم يكن للحكومات أو الأحزاب يد فيها، على العكس، الحكومات والأحزاب حاربتها في كثير من أرجاء العالم. إن عقد التسعينيات هو عقد الفرد المعاد اكتشافه، وهو عقد سقوط السلطة البطركية الماحقة جوهرية الفرد في الجماعة. إن «الفردية» الجديدة New-Individualism هي ليست فردية الاستحواذ والتكثّر التي عرفتها مطالع الثورة الصناعية أو التي تتمسك بها مجتمعات البداوة. إنها فلسفة أخلاقية يرتضي بموجبها الفرد التضحية من أجل الآخرين في قضية أو موقف ذي مضمون أخلاقي، مثل: مكافحة انتشار أسلحة الدمار الشديد وتخريب البيئة الطبيعية والفقر، . . . الخ. هذه مسؤوليات جديدة يحتملها الفرد المثقف مختاراً. ولكي يكون الفرد قادراً على هذا، لا بد من أن يُعَدّ لذلك ويربى عليه. هذه مسؤولية أغفلتها مؤسستنا التعليمية.

لقد أبحنا فردية الانسان للسلطة البطركية في المجتمع، سواء تمثّلت هذه السلطة في رجل دين متعصب لم يدرس الأديان ولا عرف العالم المحيط به، أو شيخ قبيلة ما تزال تفترش صدره ظلمات الجاهلية الأولى، أو رجل سياسة سادي يتلذذ بآلام شعبه إذ هو يتحدث عن حرياته وحقوقه. لقد حان زمن تصحيح هذا الخطأ التربوي الكبير من خلال نشر وعي جديد لقيمة الفرد المواطن في المجتمع وتوعية الفرد نفسه بشأن حقيقة قيمته وسط الجماعة، وذلك بتعزيز وعيه وقدرته على فحص الأشياء وتجربتها قبل التسليم بوجودها. يلاحظ باولو فيراري في كتابه تربية المقهورين *Pedagogy of the Oppressed*، أن ما يميِّز الانسان المدرك عن الحيوان الذي لا يعي شيئاً هو الممارسة المبدعة للثقافة والتاريخ. إن الانسان وحده هو القادر على ذلك بفضل وعيه ومعرفته. كما إن الناس في مواجهتهم العالم لا ينتجون بضائع مادية فقط، وإنما ينتجون أيضاً أفكاراً ونظماً ومفاهيم، وبالتالي يكونون قادرين على تطوير العالم من خلال مراحل واضحة المعالم غير مغلقة وغير جامدة بل متداخلة ومتواصلة من أجل استمرارية حركة التاريخ، ولكي يتحقق ذلك تكون مسؤولية التربية تعظيم حرية العقل في

الأفراد الجدد تعظيماً بلا حدود لكي تضمن للمجتمع أكبر رصيد من التصورات الابداعية لمواجهة مشاكل الجماعات البشرية، تصورات ذات مضمون يحقق في النهاية حرية الانسان. إن توافر مناخات تربوية مواتية لهذه الحاجة التاريخية يقتضي التقيد بالمبدأين الأساسيين التاليين:

١ - أخلاقيات تربوية جديدة.

٢ - وعي جديد لطبيعة المتعلم من حيث هو فرد متميز، وإن واجب التربية هو رعاية فرديته وتمكينها من اكتمال بزوغها من غير ما تعويق أو تعطيل قوى الإدراك والإبداع التي أودعها الله فيه.

إن التربية العربية الجديدة مسؤولة عن الأخذ بهذين المبدأين في تطلعاتها وإجْراءاتها القادمة.

الأخلاقيات التربوية الجديدة تنطلق من الإقرار بأن المجتمع العادل يجب أن يوفر لكل أطفاله فرصاً تعليمية متكافئة ليس بإعطائهم كلهم الكمية نفسها من التعليم ولا العدد نفسه من السنين المدرسية، ولكن أيضاً بالتأكد من أنهم ينالون بلا استثناء النوعية نفسها من التعليم، ذلك أننا «ما لم نبلغ بكل الأطفال حداً أدنى مشتركاً من القدرة العقلية، فإننا سنكتب على أنفسنا المصير إلى حكم الدهماء mobocracy الذي لا مكان في ظله للحياة العقلانية ولا لسيادة القانون أو الحكم الدستوري المرتضى من قبل الناس... إننا سنظل قاصرين عن بناء المجتمع المقنن» (Mortime J. Adler, *The Paideia Proposal,* 1982).

هناك أساس بيولوجي لهذه الدعوة إلى المساواة التربوية. فباستثناء الأطفال الذين يولدون «بتلف في الدماغ يعوقهم من النمو السوي، فإن جميع الأطفال يولدون مؤهلين لتربية كاملة وليس لمجرد التدريب على حرفة من الحرف». وإذا كان التغابن الاجتماعي يبدأ مبكراً في الحياة، فإن ممارسة العدل التربوي يجب أن تبدأ قبل مجيء الطفل إلى المدرسة الابتدائية، بمعنى أن التعليم قبل المدرسي - في رياض الأطفال على الأقل - يجب أن نبدأ في النظر إليه على أنه جزء من نظام التعليم العام وأنه يجب أن يقدم إلى الطفل المحروم، على النفقة العامة، حتى إذا استوفاه كان في مستطاع المدرسة الابتدائية وما بعدها أن تزوده بتعليم متكافىء مع تعليم أقرانه الذين يأتون إليها من بيئات اجتماعية لا تعرف الحرمان من الخدمات التربوية المنظمة قبل المدرسة الابتدائية.

ولكن التعليم قبل المدرسي ما هو إلاّ الحجر الأول الذي يمكن أن يقام هيكل العدالة التربوية عليه، وبعده لا بد من إعطاء التعليم الإلزامي أولوية على غيره من الاعتبارات.

ولسنا نريد بالتعليم الإلزامي محو الأمية ولا التعليم الابتدائي بمعناه المعهود، وإنما نريد عشر سنوات على الأقل من التربية العلمية الوظيفية لكل طفلة وطفل يولدان على التراب العربي. إن لهذا التعليم الإلزامي فوائده العظمى التي ليس من أقلها قيمة وأثراً أن المتخرجين في هذا النظام سيكونون قادرين على مراقبة وتمحيص ما نفعله لهم وما تفعله بهم النظم

السياسية التي تحكمهم. إن التطور الحقيقي للمجتمع يتطلب النظرة الشمولية التي تمكّن الانسان أن ينظر وراء وجوده الذاتي المحدود، وراء حدود قريته أو مدينته أو بلده، ومن ههنا فإن التربية العلمية الوظيفية التي نطالب بها للقواعد العريضة من الناس يجب أن تستهدف، وبشكل واعٍ، إعطاء الأجيال الجديدة صورة حقيقية عن العالم الذي تعيش فيه، ويجب أن تنتسب إليه وتعي دورها فيه. أن يولد الناس وينشأوا في مجتمع ما ثم لا يعرفون موقعهم من حركة التاريخ في الزمن الذي يولدون فيه... هذا هو أسوأ أنواع الضياع وهذا هو بالضبط ما تفعله تربيتنا بأطفالنا الآن.

على أنه في التحليل الأخير للأشياء... لا بد للعمل التربوي ـ كأي نشاط إنساني منظم ـ من غاية ملموسة يتغيّاها. إن كثيراً من إحباطاتنا التربوية حتى الآن جاء من غبش الغايات التي كنا نرسمها لأنفسنا غير متحسبين إمكانات تنفيذها، ولا معتبرين درجة ملاءمتها العصر الذي تخلق أجيالنا فيه، حتى صار كثير من جهدنا التربوي إلى عزل أجيالنا عن عصرها والنكوص أمام حركة التقدم التاريخي، فهل لنا من رؤية تاريخية واقعية في ما ينبغي أن نُعِدّ أجيالنا الجديدة له؟

كل إجابة عن هذا السؤال لا بد من أن تُستلهم من روح العصر.

في بعض تقاريرها الأخيرة عن الوضع الاجتماعي للعالم... تنبّه «الإدارة الدولية للاقتصاد والشؤون الاجتماعية» التابعة للأمم المتحدة، إلى أن الوضع الدولي بما يعتوره من أزمات اقتصادية وحربية وأخلاقية يحتم على التربية أن تهيء المتعلمين لتحقيق طاقاتهم الداخلية والسعي من أجل دور نافع لهم في المجتمع. إن التربية بهذا المعيار يجب أن تجدد المجتمع وأن تبدله وذلك بتجديدها للحكمة المرتضاة من قبله بتوسيع معارفه وتمحيص عمل مؤسساته القائمة. إن التربية يجب أن تقود الناشئة إلى التطلع إلى مستقبل غير قابل للتنبؤ، وتكون وظيفة المدرسة في عملية التطلع هذه مساعدة الناشئة على اكتساب المرونة لمواجهة هذا المستقبل غير القابل للتنبؤ، وفي الوقت ذاته المساعدة في عملية تشكيله...».

ويذهب البنك الدولي مذهباً مقارباً فيطالب التربية بأن تكون أداة لإعانة الشباب على «قرن أنفسهم إلى ثقافتهم المتبدلة والعثور لأنفسهم على دور بناء في المجتمع»، «وهذا كله يعتمد إلى حد بعيد على ما تستطيع التربية أن تقدمه لهم في سبيل فهم أنفسهم ومن أجل معرفة أفضل الخيارات أمام مجتمعهم، ومن أجل رؤية ناقدة في طبيعة الثقافة التي ينتسبون إليها».

إن تحقق الغاية في كلتا الرؤيتين مشروط بالقدرة على تخيّل انعدام إمكانية الفصل بين هاتيك الغايات ذاتها لأن «التربية إذا كانت تقع في وضع اجتماعي» فانها هي ذاتها «الوضع الاجتماعي الذي يقرر إلى حد كبير فرص الأطفال في الحياة».

وفي حدود الوضع الشرطي لكلتا الرؤيتين المتقدمتين يمكننا أن نحدد هدف التنشئة للأجيال العربية الجديدة بالغايات التالية:

١ ـ اتخاذ التربية وسيلة لتدريب الناشئة على نقد الأوضاع الثقافية السائدة، وتغيير ما يحتمل التغيير منها تغييراً يتلاءم ووجهة التاريخ العامة في التحولات الاجتماعية التي يجلبها معه التصنيع والتقدم العلمي. لقد كانت التربية العربية حتى الآن أداة لتخليد البطركية

الاجتماعية من خلال تنشئة الأطفال على أخلاقيات الخضوع والتبعية. والواجب الآن هو إعادة توجيه المؤسسات التربوية العربية لعكس هذا التيار وجعل هذه المؤسسة الاجتماعية الحيوية (التربية) أداة لخلق مجتمع عربي حر تتولد حريته من جماع حريات أفراده.

٢ ـ لقد خدمت المؤسسات التربوية العربية حتى الآن هدفاً معوقاً للتنمية، وعت ذلك أو لم تعه. لقد كانت أداة عزل حضاري للأجيال الجديدة، والتحدي الذي يواجهنا الآن هو كيف نتحوّل بهذا العازل الحضاري (الوضع التربوي) إلى أداة وصل حضاري؟

إن الحديث عن عصرنة المؤسسة التربوية العربية يعني بالضرورة «علمنتها». وإذا أفلحنا في اشتقاق طريقة ذكية في العلمنة ـ وهذا أمر غير متعذّر إذا صممنا عليه ـ فإننا بذلك نحرر ذاتنا عقلياً من دون التفريط بقيمنا الثقافية العليا. إن العلمنة هنا لا تعني أكثر من تنشئة الأجيال على وعي العصر وقبوله والتكامل معه لاحتلال مركز لها فيه، وذلك بتمكينها من معرفة القوى الفعلية الحاكمة هذا العصر وتقديرها. وهذا من عمل المنهج المدرسي.

إن الكفايات التربوية الأساسية التي يجب أن يحققها التعليم في الأطفال هي كفايات الضرورة الوظيفية للعيش في العالم المعقد الذي صاروا يولدون فيه. الكفايات التربوية التي يُتفق اليوم على أنها شرط للوجود الفعّال في هذا العالم الجديد والمتجدّد من حولنا، يمكن إجمالها في وجوب اكتساب الأطفال ـ كل الأطفال ـ «العُدد» التربوية التالية:

أ ـ حيازة اللغة المنظمة.
ب ـ نمو القدرات العقلية.
ج ـ توسعة فهم الطفل العالم المحيط به.

ولبلوغ هذه الغاية لا بد من تمكين الأطفال ـ كل الأطفال ـ من المهارات التالية:

(١) الكفاية في استعمال اللغة القومية ومهاراتها المتنوعة، مثل الكلام والقراءة والكتابة والإصغاء والملاحظة، مع تأهيلهم لامتلاك لغة عالمية أخرى.

(٢) التمكّن من العمليات العلمية الأساسية كالقياس والتخمين والتقدير والعمليات التفاضلية.

(٣) التمرين على استعمال المبتكرات الرمزية مثل الحاسب الآلي والأدوات العلمية الأساسية.

إن هذه المهارات تعتبر في الدوائر التربوية العالمية مقومات شرطية للتعليم الجديد، ومن دونها تستحيل استمرارية التعليم الذاتي الموجه نحو الاستمتاع العقلي والتقدم في المهن أو حذق مهن أو حرف جديدة.

٣ ـ أخيراً، لا بد من أن نكرّس حيزاً واسعاً من تفكيرنا لمسؤولية التربية عن تحرير الطاقة الانتاجية للانسان العربي الجديد، وتعظيم هذه الطاقة إلى حدود عالية، فالزمن الذي نعيش فيه لا يحتمل الوجودات الطفيلية. ولقد ظل استقلالنا السياسي نفسه منقوصاً أو منتقصاً حتى

الآن لأننا لم نتبين أن الاستقلال الصحيح هو مسألة ذاتية داخلية، وأن دوام الاتكال على الآخرين إنما هو تفنيد عملي للاستقلال السياسي والانخفاض به إلى تزاويق طقوسية محضة.

أما الوعي الجديد لطبيعة المتعلم، فقوامه أن المتعلم ليس كائناً متلقياً وحسب؛ إنه مبدع منذ البداية. لو تفحصنا تصوراته العالم وتعبيراته عن الانفعال لوجدناها - على بساطتها - تعبيرات وتصويرات مبدعة. إن هذه الأصالة الفطرية هي مفتاح النمو السوي للأطفال وهي - لكي تُفصح عن ذاتها إفصاحاً كاملاً - تقتضينا معاونة الطفل على الاقتراب التلقائي من العالم والدخول في علاقة حميمة مع البشر والطبيعة، علاقة تربط الطفل إلى العالم من دون أن تمحو هويته الثقافية أو تشتتها. إن هذه هي مسؤولية الكبار نحو الطفل، وهؤلاء الكبار - آباء كانوا أو معلمين، والمعلمون على وجه التخصيص - إن لم يؤتوا الحكمة والمعرفة والإرادة فإنهم سيصبحون، بوعي منهم أو عن غير وعي، أداة لتخريب النمو السوي في الطفل وذلك بأفانين غامضة، مثل:

١ - اغتيال الحرية في الطفل

يتغنّى الكبار دائماً بحق الصغار في التعبير عن آرائهم، ولكن حق التعبير عن الرأي يكون ذا معنى إذا كان هناك رأي خاص بالأطفال يستطيعون التعبير عنه، وهذه مسألة غير مضمونة دائماً ولا غالباً. الأطفال كثيراً ما يُزقّون أفكار الآخرين، فإذا استدخلوها ظنوها أفكارهم الخاصة... وهذا هو المراد بتزييف الشعور الانساني، فما قيمة التغني بحرية التعبير عن الرأي؟

إن الحرية من القيد أو القيود الخارجية يمكن أن تكون مكتسبات حقيقية في حالة واحدة فقط، هي أن تكون أوضاعنا النفسية الداخلية حرة بحيث نستطيع أن نؤسس فرديتنا. ولكن هذا ليس هو الحال دائماً. فهناك مواحق لعملية التأسيس هذه مصدرها العرف أو العادات أو التربية الدينية المنحازة أو التلقين السياسي، وهذه كلها تسلب المتعلم حقه في اختيار أفكاره الخاصة وتقوده إلى التوافق القسري compulsive conformity مع الواقع الاجتماعي، الأمر الذي يؤدي بعموميته إلى جمود المجتمع ومنع تقدمه، وبموجب هذا النوع من التوافق يتحوّل الانسان إلى كائن آلي يفقد روحه.

٢ - قمع الذاتية الفردية

إن قمع المشاعر التلقائية ومن ثم تعويق نمو الفردية الأصيلة يبدآن في وقت مبكر جداً؛ في المراحل الأولى من تربية الطفل أو تدريبه على ضرورات التكيّف الاجتماعي.

لقد كشف بعض الدراسات على سلوك الأطفال من عمر ٣ سنوات في رياض الأطفال، ومن خلال استعمال اختبار الرورشاك Rorshach، كشفت هذه الدراسات عن وجود صراع مبكر بين مشاعر الأطفال التلقائية وسلطة الكبار. إن هذا لا يعني بطبيعة الحال أن التربية أو التدريب يقضيان بالضرورة على النوازع العفوية والتلقائية عند الطفل.

إن الـتربية يمكن أن تمنـع هذا الصراع إذا كـانت تهدف إلى تعـزيز وتـوسعـة مسـاحـة الاستقلال الداخلي والتوجه المستقل عند الطفل، وبهذا تكفل نموه السوي ووحدة شخصيتـه، ولكن الواقع الثقافي الذي يحيط بالطفل يميل في الغالب إلى إلغاء التلقائية العفوية فيـه، ويميل إلى التعويض من الأفعال النفسية الأصيلة بمشاعر وأفكار ورغبات مقبولة من الآخرين.

ويتخوّف بعضهم من مصطلح المشـاعر الأصيلة أو يتـطيرون منها بـاعتبارهـا شيئاً يقـع خارج المتراكم من التجارب الموروثة. . . وليس الأمر بذاك، فما المراد بالمشاعر الأصيلة؟ ليس المـراد هنا أن تكـون الفكرة الأصيلة تـولد في عقـل الطفـل لأول مرة وأنها لم تجـرب من قبـل إنسان آخر. المراد أن الفكرة تنبع من الفرد نفسه وأنها تأتي نتيجة فعاليته الخاصة. . . اختياره الخاص. . . وبهذا تكون الفكرة فكرته هو.

التخـوّف من هذه الخصـوصية يجعـل الكبار يسقـطون في مأثمـة قتل احتـمالات الفكر المستقل عند الأطفال، أي قتل العفوية والتلقـائية فيهم. وللكبـار أساليب خـاصة في عمليـة القتل هذه، مثل:

أ ـ **تحقير العواطف الانسانية. . . والتأكيد على العقلانية**، هذا على حين أن العواطف الانسـانية هي جـزء طبيعي من الوجـود الانسـاني. إن كبت العـواطف يؤدي في النهـايـة إلى السلوك المـزدوج. . . سلوك يقوم عـلى التنصل الـظاهري من العـواطف والتظاهـر بعقلانيـة مرائية. . . ولكن هذه العقلانية المرائية تظل محكومة بصورة من الصور بالعاطفة المكبوتـة التي تعبّر عن ذاتها في مراحل لاحقة.

ب ـ **وأد الأصالة الفكرية عند الطفل**، إذ منذ البـداية تتجـه التربيـة إلى تثبيط الطفـل عن أن يفكـر لنفسه لكي تـزقّه الأفكـار الجاهـزة. . . وليس في هذا عسر بـالـغ. إن رؤوس الأطفال تكون فـوارة بحب الاستطلاع عن العـالم وعلاقتهم بـه، لأنهم يريـدون أن يكتشفوه ويملكوا ناصيته مادياً وعقلياً، إنهم يريدون أن يعرفوا الحقيقة لأن ذلك هـو السبيل الأكـثر أمناً وضماناً للوجود في عالم غريب وقوي يحيط بهم.

وبدلاً من أن تلبى نوازعهم هذه، فإنهم لا يُحملون على محمل الجـد. . . إن من بعض شرور هذه الطريقة في التعامل مع الأطفال أنها تزرع فيهم الإحساس بالخيانة عندما يكـبرون ويكتشفون أن المدرسة علمتهم ما ينفيـه العلم أو يكذبـه الواقـع. . . بماذا تجيب الأم طفلهـا الأول حين يسألها من أين جاء أو كيف تكوّن الطفل الثاني الذي ما يزال في بطنها؟ هذا مثـل واحد وهناك أمثلة أكثر تعقيداً.

ج ـ **التأكيد على معرفـة الحقائق المنعـزلة أو المعلومـات المتفرقـة التي لا تعطي تفسيـراً تكاملياً لظواهر الحياة**، وهذا ما يسميه علم النفس «الـوهـم المرضي pathetic superstition». إن معرفة المزيد من المعلومات لا تؤدي بالضرورة إلى معرفة حقائق الأشياء ما لم تبرز الـوحدة الداخلية بين جزئيات المعرفة لتعطي تفسيراً واحداً لحدوثات العالم.

إننا عندما نضخّ في عقل الطفل مئات أو آلافاً من المعلومات غـير المترابـطة كما تفعـل

مناهجنا التربوية، فإننا نستنزف وقته وطاقاته في جهد آلي لا يترك فرصة للتفكير. طبعاً، إن التفكير المنعزل عن المعلومات (الحقائق) يظل خاوياً، ولكن من الناحية الأخرى، إن المعلومات المجزأة وحدها تكون مانعاً من التفكير الصحيح، إن هذه «التجزيئية» في التعامل مع الحقيقة هي أخطر أساليب رمي «الإرادة» والقدرة على التفكير بالشلل عند الأطفال لأنها تدمر كل نوع من أنواع حيازة الصور المركبة عن العالم في ذهن الفرد. إن الحقائق تكتسب قيمتها من كونها أجزاء في كل مركّب، فإذا فصلت عن هذا الكل المركب فإنها تفقد قوتها على «الفعل» في عقل الفرد من أجل استيعاب العالم كُلًا، عندئذ تصبح كل حقيقة مجرد معلومة لا يربطها رابط ببقية الحقائق، وهذا ما تبرع فيه كتبنا المدرسية الآن وطرق تعليمنا، كما تبرع فيه وسائل إعلامنا. فإن تقديم خبر في التلفاز، مثلاً عن مجزرة في مخيم للاجئين الفلسطينيين، وخبر آخر عن مقتل زنوج يطلبون التحرّر في جنوب افريقيا، من دون الربط بينهما ومن دون بيان أن الاستغلال هو مصدر الظلم... وهو واحد هنا وهناك، هذه التجزئة تجعل المعرفة مصطنعة وتزيف الوعي.

د ـ أسلوب «تضبيب to befog» المسائل المطروحة على عقل الطفل. أحد أساليب التضبيب هذه هو التأكيد للطفل أن المشاكل الاجتماعية هي فوق مستوى إدراكه الآن وهي أكثر تعقيداً من أن يدركها، وعليه أن ينتظر حتى يبلغ مستوى إدراكها. يقع هذا في وقت تكون فيه تلك المشاكل بسيطة جداً بحيث يستطيع كل انسان أن يفهمها. إن أسلوب التعجيز هذا غالباً ما ينتج منه واحد من نوعين من السلوك: **الأول**، هو حالة من السخرية والشك في كل شيء مقول أو مطبوع، والثاني، هو الشك في جدوى كل ما يُعلَّم. ومحصلة هذا النوع من السلوك هو تجافي التفكير الناقد تغطيةً للعجز عنه.

ثالثاً: تهديد التخلف النوعي في الثقافة والفكر

خلال العقود الأربعة من النصف الثاني من هذا القرن كانت قوة الأمم تقاس قياساً كمياً، وكانت الحقائق الاقتصادية المتوافرة لدى أجهزة الأمم المتحدة المتخصصة تشير إلى أنه في العقد الأخير من هذا القرن سيتوقف نجاح أي شعب من الشعوب على عوامل خمسة:

١ ـ زراعة قوية غنية قادرة ليس على إطعام سكان ذلك الشعب فقط، ولكن على تصدير فوائض غذائية إلى الشعوب الأخرى ابتغاء الكسب الاقتصادي عموماً، ولمنافع سياسية أحياناً، ولأغراض إنسانية دائماً.

٢ ـ قاعدة ضخمة ـ إن لم يكن اكتفاء ذاتي ـ من مصادر الطاقة المتنوّعة، ليس النفط فقط، بل مصادر الطاقة كافة، مثل اليورانيوم وغيره.

٣ ـ مخزون كبير من المواد الأولية غير المرتبطة بالطاقة، مثل الحديد الخام والنحاس والرصاص والأزبستس.

٤ ـ صناعة متقدمة وتكنولوجيا علمية متطورة.

٥ ـ سكان متعلمون مهرة وذوو دوافع اجتماعية عالية.

اليوم تغيّرت قياسات قوة الأمم من «الكم» إلى «الكيف» أو «النوع». وعلى الرغم من أن العرب ـ مع غنى مصادر ثرواتهم الطبيعية ـ لم يجلّوا في مسابقة الأمم الأخرى في إنتاج وسائل القوة المادية في تلك العقود الأربعة، فإنهم يجابهون اليوم تهديدات جديدة هي تهديدات التخلف النوعي في الثقافة والفكر وتأسيس النظم الاجتماعية وأخلاقيات التعامل الانساني.

إن الغرب يلهج اليوم ببزوغ «الرنيسانس الجديد neo-renaissance»، وفي السنين القليلة المتبقية من القرن الحالي سيشهد الغرب تحوّلات كبيرة في التعامل مع أوقات الفراغ ومضمونها الثقافي. وكما يلاحظ جون نيسبيت وباتريشيا أبردين في الـ ميغاترندز ٢٠٠٠ *Megatrends 2000*، فإنه خلال التسعينيات ستحل الفنون arts محل الرياضة، وقد بدأ هذا التحوّل يعبر عن نفسه فعلاً في إقبال الناس على الفنون البصرية والفنون الأدائية المتسارعة الانتشار. فمنذ عام ١٩٦٥ زاد عدد رواد المتاحف الأمريكيين من مائتي مليون إلى ٣٩١ مليون مرتاد عام ١٩٨٤. في سنة ١٩٨٧ قفز عدد رواد المتاحف إلى خمسمائة مليون، ولم يتوقف عند هذا الحد بل طفق يزداد خلال الأعوام الثلاثة اللاحقة.

تمثّل العروض الآثارية التي تقيمها المتاحف هي الأخرى مؤشراً قوياً آخر على هذه التحوّلات نحو الفنون. في سنة ١٩٧٧ أقام المتحف القومي الأمريكي معرض «الملك توت عنخ آمون» في واشنطن، وقد بلغ رواد هذا المعرض ٨٣٥٠٠٠ مشاهد. أما المتاحف البريطانية والايطالية فهي تشهد منذ فترة ازدهاراً منقطع النظير، غير أن ألمانيا (الغربية) بمتاحفها الثلاثمائة ظفرت بقصب السبق، إذ أصبح افتتاح المعارض التحفية تقليداً ثابتاً في أمهات المدن الألمانية، مثل ميونيخ وفرانكفورت ومنشن غلادباخ وأيسن وشتوتغارت. مدينة كولون وحدها تملك ثمانية متاحف، وفي سنة ١٩٨٥ أنفقت مدينة كولون على المتاحف ما يعادل نصف ما أنفقته الحكومة الاتحادية على المتاحف القومية الالمانية. أما مدينة فرانكفورت فهي تنفق على المتاحف الفنية والعروض الفنية أكثر من أية مدينة المانية أخرى، ١١ بالمئة من مجموع ميزانيتها، ومنذ ١٩٨٠ أنشىء في فرانكفورت ثمانية متاحف جديدة منها متحف خاص بالأيقونات. وفي فرنسا يجري الآن تحويل كل القصور القديمة والأبنية التاريخية إلى متاحف، كما هو الحال مع متحف اللوفر ومتحف بيكاسو. لقد بنيت مدينة العلوم والصناعة في «لا ـ ڤيلّت La-Villette» على أنقاض المسلخ البلدي القديم لمدينة باريس، وقد كان مبنى متحف ديورسي Musée Diorsay مبنى فخماً لمحطة قطار بنيت على أرض مخصصة لمعرض باريس الدولي عام ١٩٩٠. إن هذا المتحف يجذب أكثر السواح الأجانب، وقد بلغ عدد رواده في العام الأول من افتتاحه أربعة ملايين زائر.

«الرنيسانس الجديد» يعبر عن نفسه تعبيراً آخر من خلال الاحتفاء الكبير بالفنون الموسيقية والمسرحية. ففي الموسم المسرحي لسنة ١٩٨٨ ـ ١٩٨٩، تجاوزت أعداد الرواد في برودواي كل الأرقام القياسية السابقة. وارتفع عدد المنخرطين في تجمعات الموسيقى الوترية

chamber music من عشرين تجمعاً في سنة ١٩٧٩ إلى ٥٧٨ تجمعاً عام ١٩٨٩ في الولايات المتحدة الأمريكية. ويلاحظ مؤرخو الحياة الثقافية الأمريكية أنه من أوروبا إلى الولايات المتحدة إلى شواطىء المحيط الهادىء، وحيثما انتشر اقتصاد الرخاء والمعلومات، ظهرت الحاجة إلى إعادة مراجعة وتمحيص معنى الحياة من خلال الفنون. بمعنى من المعاني، فإن القرن العشرين كانت له بتعبير هؤلاء المؤرخين «عصوره المظلمة»، التفوق التكنولوجي والتصنيع، الذي استبدل الكائنات البشرية بالمكِنات والآلات. النظم الدكتاتورية والحروب دمرت الحياة البشرية والمتاحف ومحلات العبادة بصورة واحدة. اليوم ونحن على وشك مغادرة الألف الثانية من التاريخ، نترك وراءنا الحروب المدمرة لهذا القرن. حتى الحرب الباردة انتهت هي الأخرى. الكثير من أبناء الجنس البشري هو الآن أكثر انشغالاً باستكشاف ما معنى أن نكون بشراً. هذه التحوّلات ما هي إلاّ مسعى روحي كانت له ملابساته الاقتصادية المذهلة. لقد أرسى مجتمع الرخاء والمعلومات الأسس للانبعاث الروحي الجديد. إن متعشقي الفنون الجدد يميلون إلى أن يكونوا مهذبين وأرفع ذوقاً في تقديرهم الفنون. والاعتقاد العام هو أن التسعينيات ستجلب تجدّداً لا سابقة له في الفنون المنظورة visual arts، والشعر والرقص والمسرح والموسيقى. إن هذا الانعطاف الثقافي يمثّل تعارضاً حاداً مع المرحلة الأخيرة من مرحلة التصنيع، حيث كانت العسكرة والرياضة هما النموذج المحتذى في الحياة. إن هذا الازدهار في الإقبال على الفنون لا ينحصر في الحواضر العالمية الكبرى مثل نيويورك وباريس وطوكيو، وحسب، إنه واقع محسوس حتى في المدن الصغرى. فلقد بدأ موسم شكسبير المسرحي في مدينة مونتغمري في ولاية ألباما الأمريكية عام ١٩٧٢ بثلاثة آلاف مشاهد، ثم بلغ عدد مشاهديه ثلاثمائة ألف عام ١٩٨٩. صحيح أن الحواضر ما تزال تظفر بالنصيب الأكبر من رواد المسارح؛ ففي سنة ١٩٨٨ - ١٩٨٩ بلغت مبيعات الموسم المسرحي في برودواي وحده ٢٦٢ مليون دولار مستوفاة من مليوني زائر، وكان ذلك يمثّل زيادة مقدارها ٢٥,٤ بالمئة على الموسم السابق، غير أن المسارح الجديدة والأكثر لمعاناً لا توجد في برودواي الآن، إن ٩٠ بالمئة من المسارح الأمريكية هي خارج مدينة نيويورك، كما تقول مجلة تاون أند كُنتري *Town & Country* الأمريكية.

إن تعاظم الاقبال على الفرق الموسيقية الكلاسيكية يؤشر هو أيضاً على هذه الاندفاعة الروحية الجديدة. لقد ارتفع عدد فرق السمفوني أوركسترا في الولايات المتحدة من ست عشرة فرقة في سنة ١٩٧٥ إلى سبع وخمسين فرقة عام ١٩٨٩. إن فرقة السمفوني أوركسترا لمدينة شيكاغو تجتذب عشرين ألف مشترك في كل حفلة من حفلاتها الصيفية التي تقيمها في منتجع هايلاند بارك في ولاية إيلينويس، ويجتذب مهرجان كاربيانا Carbiana الذي ينظّم سنوياً في مدينة تورنتو في كندا، ستمائة ألف متفرج.

كانت لهذه التحوّلات الثقافية آثارها الاقتصادية المدهشة. فقد زاد عدد الرسامين والمؤلفين والراقصين الذين يعملون في المسارح بنسبة ٨٠ بالمئة خلال العقدين الماضيين، وهذه نسبة تضاهي ثلاثة أمثال الزيادة في المهن الأخرى خلال الفترة ذاتها. ما بين ١٩٦٠ و١٩٨٠، ازدادت قوة العمل الأمريكية بنسبة ٤٣ بالمئة، على حين أن الزيادة في صفوف

الفنانين والكتاب والممثلين كانت ١٤٤ بالمئة للفترة ذاتها. حتى عندما نجحت الحكومة الأمريكية خلال الثمانينيات في خلق ستة عشر مليون فرصة عمل بين ١٩٨٣ ـ ١٩٨٨، ظلت زيادة فرص العمل للفنانين أكبر من كل فرص العمل التي خلقتها الدولة. ووفقاً لما يقوله مكتب الاحصاءات الفدرالي، كان في الولايات المتحدة ١,٥ مليون أمريكي وأمريكية يعملون في المهن الفنية: ممثلين، مخرجين، معلنين، معماريين، مؤلفين، راقصين، مصممين، موسيقيين، مؤلفين موسيقيين، رسامين، نحاتين، حرفيين، فنيين، طبّاعين، مصممي ألواح فنية، مصورين وأساتذة في معاهد الفنون الجميلة العليا والدراما والموسيقى. هذا عدا عن مئات ألوف أخرى من العاملين في الشؤون الادارية للفرق الموسيقية والمسارح والإعلام وسواهم من مبدعي «البوسترات» والأطر والمروجين ومحافظي المتاحف والاستشاريين والفنيين.

لقد امتد أثر «الرنيسانس الجديد» إلى المناهج التربوية في الجامعات، فجامعة إم. أي. تي. M.I.T.، مثلاً، أعلنت مؤخراً أنها ستُلزم طلبة المرحلة الجامعية الأولى بأخذ المزيد من المقررات في الفنون والإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ويبرر رئيس الجامعة پول غراي Paul E. Gray هذا التحول بقوله: «إن المهندس المحترف يعيش ويعمل في نظام اجتماعي وهو يحتاج إلى أن يفهم القيم الثقافية الانسانية. إن مقررات الدراسات الانسانية لا يمكن أن تكون مجرد غلاف سكّري خارجي لكعكة العلم». ولأول مرة تجيز الجامعة أن يكون التخصص الفرعي للطلاب في حقول غير تقنية... من الفلسفة إلى قضايا المرأة(١٦).

من التحوّلات النوعية في نظم القوة الاجتماعية في الدول الصناعية، صعود المرأة إلى مراتب عالية غير مسبوقة تاريخياً في بنية القوة العاملة على مختلف الصُعُد. لقد ذهب الزمن الذي كانت تمثّل فيه المرأة أقلية في قوة العمل. في الولايات المتحدة تشير الاحصاءات الرسمية إلى أن ٧٤ بالمئة من الرجال يعملون ولكن ٧٩ بالمئة من النساء غير الأمهات يعملن، كما أن ٦٧ بالمئة من النساء أمهات لأولاد فوق الثامنة عشرة يعملن، وهذه نسبة تقارب نسبة الرجال في قوة العمل الأمريكية. كذلك فإن نصف الأمهات ذوات الأطفال الصغار يعملن. لقد كبر حجم قوة العمل النسائية من ١٠ بالمئة عام ١٩٧٠ إلى كتلة ضخمة تتراوح ما بين ٣٠ ـ ٥٠ بالمئة في كثير من الأعمال الرفيعة، بما في ذلك إدارة البنوك والمحاسبة وعلوم الكمبيوتر.

المجالات التي تتفوق فيها النساء الآن هي ذات طبيعة عقلية. لقد حلّت الأعمال العقلية مكان العمل الميكانيكي، فالعمل الآن هو ما يدور داخل رؤوس الناس، وراء المكاتب أو في الطائرة أو في الاجتماعات وحول موائد الطعام، وهذا نوع من العمل أثبتت المرأة قدرة فائقة على المساهمة فيه. منذ ١٩٧٢ تضاعفت نسبة الطبيبات الأمريكيات من مجمل عدد العاملين في المهنة الطبية، كما ازدادت نسبة المحاميات والمهندسات المعماريات بخمسة

---

(١٦) John Naisbitt and Patricia Aburdene, *Megatrends 2000* (New York: Avon Books, 1990), p. 68.

أمثالها. ووفقاً لمركز الاحصاءات الفدرالي، فإن النساء يشغلن الآن ٣٩,٣ بالمئة من مجموع الـ ١٤,٢ مليون وظيفة تنفيذية وإدارية وإشرافية في الولايات المتحدة، وهذا هو ضعف عددهن عام ١٩٧٢. إن ثلث المتخصصين في علوم الكمبيوتر الآن هو من النساء. في الأوساط المالية الأمريكية تؤلف النساء أكثر من نصف المدراء والتنفيذيين والاختصاصيين المهنيين في أكبر خمسين بنكاً تجارياً أمريكياً. كما تؤلف النساء الأمريكيات ٤٩,٦ بالمئة من مجموع المحاسبين القانونيين الأمريكيين، على حين أن نسبتهن إلى المحاسبين القانونيين الرجال عام ١٩٧٢ كانت ٢١,٧ بالمئة. حتى في عالم الصناعة الذي كان يهيمن عليه الرجال تقليدياً أحرزت النساء تقدماً كبيراً في المراكز القيادية الادارية والتمويلية، وبين ١٩٨٣ و١٩٨٨ ارتفع عدد الاداريات والمديرات التنفيذيات الصناعيات من ٤٠٣,٠٠٠ إلى ٦٤٧,٠٠٠، وبهذا ارتفعت نسبتهن في الادارة الصناعية من ٢٠ بالمئة إلى ٢٦,٣ بالمئة. إن هذا التقدم الذي تحرزه النساء الأمريكيات في عالم الادارة والمال والمعلومات هو نتيجة تقدمهن العلمي والتربوي. في سنة ١٩٧٥ ظفرت النساء الأمريكيات بـ ١١,٧ بالمئة من مجموع شهادات الماجستير في الادارة المالية. أما في الوقت الحاضر، فإن ٣٣ بالمئة من مجموع الشهادات الممنوحة في هذا المجال تظفر بها النساء.

على أن الأكثر إثارة للاهتمام هو الزيادة في عدد النساء المتخرجات الآن في كليات الطب وكليات القانون. في سنة ١٩٦٦ لم يزد عدد النساء المتخرجات في كليات الطب على ٧ بالمئة من مجموع المتخرجين في هذه الكليات، وفي سنة ١٩٨٧ قفزت نسبة المتخرجات في كليات الطب إلى ٣٢,٣ بالمئة. في سنة ١٩٦٦ كانت نسبة المتخرجات في كليات القانون مجرد ٣,٥ بالمئة من مجموع الخريجين، وفي سنة ١٩٨٧ كانت نسبة الخريجات في كليات القانون ٤٠ بالمئة من مجموع الخريجين. إن ما يلفت النظر بصورة خاصة هو تفوق النساء في ما يسمى علوم وصناعات المستقبل، حيث يتبوّأن الآن عدداً كبيراً من المراكز القيادية. ففي شركة Apple لصناعة الكمبيوتر، ٣٠ بالمئة من المدراء هم من النساء، كذلك فإن ٤٠ بالمئة من العاملين المهنيين في هذه الشركة هم من النساء. حتى في اليابان، البلد «المحافظ»، فإن ٤٠ بالمئة من القوة العاملة اليابانية الآن هي من النساء، كما إن ٤٨ بالمئة من النساء يعملن. إن ٥٠,٠٠٠ من المراكز الادارية المتقدمة في اليابان تشغلها النساء الآن(١٧). يضاف إلى هذا أن نصف النساء المتزوجات في اليابان يعملن خارج منازلهن الآن، وأن ٨٠ بالمئة من اليابانيات يعربن عن رغبتهن في تأسيس مراكز مهنية لهن. لقد انعكست هذه التحوّلات حتى على اللغة اليابانية، واليوم يتداول اليابانيون كلمة دخلت القاموس الياباني حديثاً هي كلمة «ساتوسام satosam» التي تعني امرأة متزوجة ولكنها تعمل في السوق أو في الشركات.

نحن نعيش زمن الانقلابات الثقافية الكبرى التي لم تعها بعد مؤسساتنا التربوية، فأبقتها خارج المناهج المدرسية وغيّبتها عن العقول البازغة. من هذه الانقلابات الكبرى دخولنا في ما صار يعرف بـ «عصر البيولوجيا» خروجاً من «عصر الفيزياء». النموذج

---

(١٧) «Many Working Women in Japan,» *New York Times*, 4/12/1988.

البيولوجي يقترح رؤية جديدة لنظام الحياة، نظام مدعم بالمعلومات، وهو مصغَّر micro ذو توجه داخلي وقابل للتكيف adaptive، وذو رؤية كلية. وفي عصر المعلومات الذي نعيش، شرعت البيولوجيا تكون حتى لغتنا. فنحن نتحدث اليوم عن فايروس الكمبيوتر مثلاً، كذلك فإن جهاز اختيار المعلومات في الكمبيوتر يسمى «فأراً»، والكمبيوتر برمته مصنوع من قبل شركة اسمها «تفاح Apple». ويتوقع علماء الكمبيوتر أن تكون البيولوجيا، وليس الالكترونات، المفتاح إلى خلق جيل جديد من الحواسيب المفكرة. أما عن دور البيولوجيا الجديد في الصناعات الغذائية فلا حدود له. مؤخراً اختُرعت في «معهد طوكيو للتكنولوجيا» «شريحة الطراوة freshness chip»، وهي عبارة عن جهاز يتألف من بروتينات مصنعة، هذه الشريحة تُركَّب في عُلب الأسماك المعلبة المعروضة للبيع في المخازن والأسواق المركزية، فإذا طالت مدة العرض عن فترة صلاحية السمك للاستعمال وبدأ السمك يتعفن فإنه يبدأ بإخراج بعض الافرازات الكيماوية ذات الروائح الكريهة، فتقوم شريحة الطراوة برصد هذه الافرازات الكيماوية وتغير لون شريط خاص ملصق على علبة السمك، فيعرف أصحاب المحل والزبائن أن السمك لم يعد صالحاً للأكل. هناك الآن مشاريع لإنتاج شرائح طراوة لأنواع الأطعمة المعلبة الأخرى.

إن الموجات الأولى من التكنولوجيا البيولوجية «بيوتكنولوجي» كانت موجهة نحو أغراض صحية عندما استطاع العلماء تغيير بعض الوظائف العضوية للفئران والماعز بهدف إنتاج بروتينات ومواد كيماوية نافعة للبشر.

إن استعمال الهندسة البيولوجية في المحاصيل الزراعية وحيوانات المزارع يتوسّع سريعاً. كذلك فإن المخصبات الزراعية وأدوية مقاومة الحشرات صارت تزرق في الحبوب نفسها. ويرى العلماء أن التكنولوجيا البيولوجية تستطيع أن تنهي الجوع في العالم من خلال إحداث ثورة خضراء فيه. وقد تمّ فعلاً إحراز تقدم في استعمال تكنولوجيا الجينات لتسريع نمو الأسماك والأبقار ولزيادة البروتينات في البطاطا والرز. والكائنات المهددة بالفناء أصبح من الممكن حمايتها من الانقراض بزرع أجنتها في أمهات بدائل من الحيوانات الأخرى، وقريباً سيكون في مقدور البيوتكنولوجي أن تستبق إلى تشخيص الخصائص الوراثية للإنسان والتحكم فيها. في جامعة لويزيانا يقوم الباحثون، منذ سنوات، بدراسة إمكانية إنتاج بطاطا تزيد فيها نسبة البروتينات كثيراً على نظائرها من البطاطا العادية، ويقول كبير الباحثين في هذا المشروع إن الجينات التي قمنا بتوليفها ترمّز بروتينات أكثر نفعاً من بروتينات لحم البقر، على قدر ما يتعلق الأمر بوجود محتوى الأحماض الأمينية. إن جزءاً من مهمة فريق جامعة لويزيانا هو إغناء أنواع أخرى من الأطعمة الشعبية مثل الرز الذي يقتات به ملايين البشر، وفي الوقت الذي كانت تدار فيه هذه البحوث، استطاع الباحثون أن يكتشفوا، عَرَضاً، طريقة لمساعدة هذه النباتات الغذائية على مقاومة هجمات البكتيريا والطحالب التي تسبب سنوياً تلف ٤٠ بالمئة من مجمل الناتج العالمي من هذه المحاصيل.

يقول رئيس فريق البحث، بتفاؤل كبير: «حقاً إني أعتقد أن البيوتكنولوجي وهندسة الجينات تستطيع عمل أشياء عظيمة لمساعدة الشعوب النامية. أنا أعرف أناساً كثيرين يتحدثون عن الأشياء العظيمة التي

ستقع في الولايات المتحدة، ويقيناً سنكون منتفعين من ذلك، ولكنني أظن، في مجمل الأمر، أن مستقبل انتفاع تلك الشعوب هو أعظم بكثير»(١٨).

لقد مكّنت هندسة الجينات النباتية من زيادة غلة السنبلة الواحدة من الحبوب في الولايات المتحدة خلال نصف القرن الأخير بنسبة ١ ـ ٢ بالمئة سنوياً. وقد تعقّب أحد أساتذة جامعة ايلينويس الزيادة في محصول الذرة من ١٩٣٠ إلى ١٩٨٠، فوجد أن عطاء «العرنوس» الواحد من الذرة قد زاد بنسبة ٧٠ بالمئة على ما كان عليه في بداية هذه الحقبة، وقد تحققت هذه الزيادة بفضل التحسينات الناتجة من التوجه الانتقائي في اختيار البذور. إن ما كان يقتضي الفلاحين عقوداً عديدة في عمليات التركيب والملاقحة بين أنواع أشجار الثمار والنباتات الأخرى، صار من الممكن إنجازه الآن في أشهر أو سنوات على أبعد تقدير. وتركز المختبرات الزراعية الآن في دراساتها على ما كان حتى الآن مستحيلاً تحقيقه أو إنجازه، مثل السيطرة على زمن نضوج الفواكه والخضروات، ومثل التلف الذي يصيب الغلال بعد حصادها. والمؤمل الوصول إلى ذلك قريباً.

في كانون الثاني/ يناير ١٩٨٨، تمّ في مدينة ويلوك Wheelock في تكساس إنتاج سبعة عجول متشابهة من نطف مصنعة من قبل الانسان ومأخوذة حويميناتها من ثيران فائزة بشهادة تفوق في الوزن وجودة اللحوم. إن هذه الأجنّة يمكن زرعها في الأبقار العادية. يستطيع مربو الأبقار في المستقبل أن يولدوا أية عجول أو أبقار أو خنازير من نطفة واحدة وبمستوى واحد من التناظر وجودة النوعية، بصورة لا عهد للناس بها من قبل. إن تلك العجول التكساسية السبعة تمثّل أرقى ما وصل إليه فن التهجين، كما إنها تؤشر على تحوّلات ثورية في صناعة لحوم العجول التي يبلغ مجموع قيمتها السنوية في الولايات المتحدة وحدها ثلاثين مليار دولار، وكذلك صناعة الحليب التي تبلغ قيمتها السنوية ثمانية عشر ملياراً من الدولارات.

إن اجتماع هندسة الجينات والأمهات البدائل والتلقيح الصناعي، إن اجتماع هذه الفنون العلمية الثلاثة يمكّن من إحداث تبدلات عميقة في الانتاج الزراعي والحيواني، وبسرعة غير متخيّلة من قبل. الهندسة الجينية تستطيع أن تضع جينات في خلية حية من بقرة أو نعجة تمهيداً لنقل الجنين الجديد إلى أم بديلة وجعله يتلاءم مع بيئته الجديدة. وإذا ما نتج من هذه العملية تحسّن وأمكن نقله من خلال الحيوانات الذكور، فإن التلقيح الاصطناعي insemination يمكن أن ينشر فوائد هذا النوع الجديد بسرعة فائقة. وفي هذه الحالة فإن ثوراً واحداً من نوعية رفيعة يمكن أن يلقح ١٠٠,٠٠٠ بقرة كل سنة من خلال التلقيح الاصطناعي. وفي الواقع فإن الولايات المتحدة تجري الآن ١٥٠,٠٠٠ عملية تلقيح اصطناعي للأبقار كل سنة.

هناك هورمون مصنّع يستعمل على نطاق واسع ويُزرق في الأبقار الحلّابة فيزيد انتاج

---

(١٨) «Biotechnology-Perfect Tomatoes and Super Cows,» *Christian Science Monitor* (1 June 1988).

البقرة من الحليب بنسبة ٣٠ ـ ٤٠ بالمئة من الأبقار التي تعطاه يومياً. اسم الهورمون بوڤين سوماتِتروپين (.Bovine Somatetropin (B.S.T، وهو يزيد إنتاج كل بقرة حلّابة بمقدار ٥٢٢ باوند من الحليب في السنة. وفي سنة ٢٠٠٠ سوف تنخفض حاجة الولايات المتحدة من الأبقار الحلّابة من ١٠,٨ مليون بقرة إلى ٧,٥ مليون بقرة. وكذلك فإن مزارع إنتاج الحليب ستنخفض إلى النصف. في سنة ١٩٨٧ اكتشف باحثون بريطانيون وأمريكيون طريقة لحقن جينات آدمية في الغدد اللبنية للأغنام لإنتاج مادة تؤدي إلى تخثر الدم كيماوياً، وقد سميت هذه المادة «العنصر التاسع Factor 9». بعد ذلك تقوم الأغنام بإنتاج حليب يحتوي على العنصر التاسع الذي يمكن استخلاصه من الحليب وبيعه كعقار لمعالجة الرعاف. إن الحيوانات المنتجة للحليب يمكن أن تستخدم كمختبرات فعلية لإنتاج أنواع من العقاقير الطبية.

إن مادة الـ «تي. بي. آي.» T P A وهي مستخلص مستعمل في تذويب الجلطة في الدم، وقد أنقذ حياة كثيرين من مرضى القلب ـ أمكن إنتاجها من حليب فئران مطوّرة. وتشير تقارير المسؤولين عن مختبرات البيوتكنولوجي إلى أنه ابتداءاً من ١٩٩٠ أمكن تلبية حاجة الولايات المتحدة كلها من مادة الـ «تي. بي. آي» T P A من خلال حليب الماعز المهندس جينياً لغرض إنتاج هذه المادة، وأن ثلاثمائة معزى مهندسة جينياً يمكن أن توفر حاجة العالم كله من هذه المادة(١٩).

من الفنون البحثية المطورة فن الـ «ترانس جينيسيس trans genesis» ويراد به زرع جينات من جنس حيواني في جنس حيواني آخر والحصول على خصائص بيولوجية جديدة. في سنة ١٩٨٣ أفلح باحثان من جامعة واشنطن وجامعة بنسلفانيا في زرق جينات من هورمون النمو لجرذ كبير في البويضات المخصبة لفأر، وكانت النتيجة ولادة فأر كبير الحجم عرف في ما بعد باسم «الفأر الجبار mighty mouse». وفي الفترة نفسها، أفلح الباحثون البريطانيون في جامعة كامبردج بتهجين حيوان غريب من المزاوجة بين معزى وخروف أطلق عليه اسم Geep نحتاً من كلمة معزى goat وكلمة خروف sheep، وقد خرج هذا الحيوان غريب الهيئة له قرون المعزى وصوف الخروف ولكنه عقيم مثل البغل.

في السنوات التي أعقبت إنتاج الفأر الجبار، تم نقل مئات من الجينات الغريبة إلى الفئران والأرانب والخنازير والأغنام. وكانت المولّدات الجديدة كلها تتصرف مثل نظائرها الأصلية، باستثناء ما بدى على هذه المخلوقات الجديدة من تغير خصائصها الظاهرية. وفي أقل من نصف عقد، أدت فنون زراعة الجينات إلى إنتاج أكثر من ١٠٠٠ صنف من الفئران المغيرة وأكثر من ١٢ تنويعة بين الخنازير الملقحة بجينات غريبة عنها.

في جامعة أديلايد في استراليا يقوم الباحثون بتطبيع الجيل السابع من خنازير مطعمة بجينات هرمون نمو مأخوذ من حيوانات أخرى. هذه الخنازير تحوّل العلف الذي تأكله إلى

---

(١٩) *New York Times*, 27/12/1988.

لحم بكفاية أعلى من كفاية الخنازير العادية بنسبة ٣٠ بالمئة، وتسبق الخنازير العادية في النمو بمقدار سبعة أسابيع. يتوقع الباحثون تكثير هذه الخنازير على أسس تجارية خلال سنوات قليلة، وفي سنة ١٩٨٨ وُلدت أول مجموعة من فراخ الأنابيب في معهد الدراسات الفيزيولوجية والجينية الحيوانية في أدنبره.

تمثّل الهندسة الجينية أهم فنون التكنولوجيا الحيوية biotechnology، لأنها تعطينا المفتاح إلى فك أو قراءة الشِّفْرة السرية للحياة نفسها. الجينات هي أوامر أو تعليمات تنقل بواسطتها الخصائص الوراثية من الآباء والأمهات إلى سلالاتهم الجديدة. إنها أشبه ما تكون بالإرشادات لتركيب جهاز كمبيوتر أو سيارة، هناك كشف بأسماء الأجزاء التي ينبغي أن تجمّع مع بعضها، غير أن الجينات هي، في الوقت نفسه، توصيفات للبروتينات، وهذه التوصيفات مكتوبة في شِفرة على جدران نواة الـ «دي إن آي» DNA (deoxyribonucleic acid) التي توفّر مساحة واسعة لتسجيل التعليمات المفصلة فيها، إن الـ DNA خلية حية واحدة قد تمتد لستة أو سبعة أقدام إذا ما فكت ضفائرها من بعضها. كما إن مجموع الـ DNA في بدن انساني واحد يمكن أن يغطي المسافة بين الأرض والقمر ثماني مرات. إن فك الشِّفْرة الجينية بتعليماتها لبناء الأجسام الحية وتنظيمها وإعادة إنتاجها، ربما برهن على أنه أعظم الانجازات العلمية في هذا القرن. إن نظام الجينات الكامل «جينوم genome» ـ كل الجينات مأخوذة مع بعضها ـ في الجسم الانساني يحتوي على ٥٠,٠٠٠ ـ ١٠٠,٠٠٠ جينة وكلها مخزونة على ثلاثة وعشرين زوجاً من الكروموسومات فقط. ولتعيين موقع واحدة من هذه الجينات على كروموسومها، نحتاج إلى خارطة مصممة لهذا الغرض. هذه الخرائط موجودة بشكل أولي وبصورة موجزة. في سنة ١٩٧٧ قام الباحثون في «معهد وايتهِد» في جامعة كمبردج، انكلترا، بطبع أول خريطة كاملة للجينوم الانساني. وقد كلفت هذه الخارطة أحد عشر مليون دولار، واستغرق عملها خمس سنوات. ومع هذا، فإنها لم تفعل أكثر من أن تخدش سطح هذا النظام الجيني المعقد، وعندما يمكن تعيين موقع جينة واحدة في الانسان، فإن هذه الجينة ممكنة النسخ، بمعنى أن الجينات المنسوخة محملة بالمعلومات وفي مقدورها إنباء العلماء بإمكانية الكشف عن الجينات الحاملة الأمراض وتشخيص الاضطرابات الجينية في الانسان، بل هي تستطيع الإنباء حتى عن احتمالات تعرض الانسان لأمراض معينة.

إن هذه الآفاق الرحبة من المعرفة الانسانية بدأت تمس نظام القيم الأخلاقية في المجتمعات الانسانية، مما نبّه الجامعات والمؤسسات التربوية بعامة لضرورة العناية من جديد بتدريس الأخلاق وفلسفتها، وقد تداعت هذه المؤسسات لفعل ذلك بالضبط. في الوقت الحاضر هناك ٥٠٠٠ مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية تقدم مناهج أخلاقية باسم «الفلسفة للأطفال». الجواضر الأمريكية الكبرى مثل شيكاغو ولوس أنجلس وسانت لويس وغيرها قامت باستحداث مقررات دراسية تحت عناوين مثل «التدريب القيمي» أو «تدريب الشخصية»، واعتبرتها جزءاً من المنهج المدرسي. خلال السبعينيات تمّ تقديم ٣٢٢ مقرراً جامعياً حول أخلاقيات المهن في الجامعات والكليات الأمريكية. وفي الوقت الحاضر يلاحظ ديريك بوك Derek C. Bok، رئيس جامعة هارفرد، وجود آلاف المقررات الجامعية حول

التعليل الأخلاقي والقضايا الأخلاقية في الجامعات والكليات الأمريكية. ولقد استُحدثت في بعض الجامعات أقسام علمية بأكملها لدراسة وتدريس الأخلاق مثل «مركز الدراسات الفلسفية والسياسة العامة» في جامعة ماريلاند، و «معهد كندي للأخلاق Kennedy Institute of Ethics» في جامعة جورج تاون، وغيرهما.

إن هذا الازدهار في الدراسات الأخلاقية، كما يقول باتريك مكارثي، رئيس مركز جفرسون للأبحاث الأخلاقية في باسادينا، كاليفورنيا، إشارة إلى أن هذا العالم الذي نعيش فيه ليس متديناً ولا ملحداً، وأن هناك طريقاً وسطى للقيم الأخلاقية.

رابعاً: التربية والتنمية الناقصة في الوطن العربي

من الطروحات التنموية والتربوية المتداولة بكثافة في البلدان العربية مسألة **الاستثمار في الانسان**. لقد تلقّف التنمويون العرب هذا الشعار من دون اتفاق سابق على مضمونه الأدائي والاجتماعي، الأمر الذي وقف بهم وبه عند الظن أن الاستثمار المقصود هنا هو الاستثمار الاقتصادي، ومن هنا قامت في أذهان كثير من المعنيين بالتنمية علاقة رابطة بين فكرة الاستثمار في الانسان وفكرة إعداد اليد العاملة أو القوى البشرية اللازمة لتشغيل المصانع أو إدارة المكاتب وأداء الخدمات على أنواعها. إن التعامل مع فكرة الاستثمار في الانسان من منظور تاريخي يقود إلى فهم آخر لهذه الفكرة الحيوية. لقد كان التناول الكلاسيكي لفكرة الاستثمار في الانسان تناولاً اقتصادياً بحتاً يقوم على التناسب العلائقي بين رأس المال والانتاج capital/output ratio، وكان هذا التناول منسجماً مع الرؤية التجارية للعالم في النصف الأول من هذا القرن والتسليم بعدم احتمال وقوع تغير في هذه الرؤية التجارية.

وفي السنوات التالية للحرب العالمية الثانية، نال هذا المبدأ شعبية أكبر بين الاقتصاديين، إذ تعاضدت بضع دراسات على إظهار وجود علاقة بين تكون رأس المال وبين النمو الاقتصادي السريع في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية الغربية العالية التطور، حتى صار بعض المنظِّرين الاقتصاديين يقرن التناسب بين رأس المال والانتاج إلى نظرية الثوابت constants الفيزيائية التي يسّرت تقدم المعرفة في هذا القرن. ومالت البحوث الانمائية الاقتصادية في تلك الأقطار المتقدمة نفسها إلى تأكيد حقيقة مغايرة وهي أن قسماً محدوداً من النمو الاقتصادي يمكن تفسيره بكمية الاستثمار في رأس المال المادي، على حين تبقى محصلة كبيرة من هذا النمو غير مفسرة ولا ممكنة التفسير برأس المال المستثمر. هذا الاكتشاف السلبي، كما يقول غورنار ميردال[٢٠]، هدم أسس النموذج التخطيطي المطروح من خلال الاستثمار المادي وحده، وفتح الباب واسعاً للتأملات حول عوامل أخرى فاعلة في

(٢٠) حيثما ترد الاشارة إلى غونار ميردال، فإن مرجع ذلك كتابه الكبير:
Gunnar Myrdal, *Asian Drama: An Inquiry in the Poverty of Nations,* 3 vols. (New York: Pantheon, 1968).

التنمية، وهنا برزت مجموعة متنوعة من العوامل تطرح نفسها كتفسيرات للحصيلة residual مهملة التفسير في التنمية، مثل التربية، الصحة، الحكومة، والادارة، وهكذا. ولقد عزّ على أصحاب نموذج رأس المال/ الانتاج أن يتخلوا عن قناعاتهم القديمة، فراحوا بدلاً من ذلك يوسعون مفهوم رأس المال المستثمر ليشمل، بالإضافة إلى رأس المال المادي، الاستثمار في الانسان الذي طُرح في صيغ اسموية مختلفة، مثل «الاستثمار في الانسان investment in man» و«الاستثمار في القدرة الانسانية investment in human capability» أو «الاستثمار في المصادر البشرية investment in human resourses». ولتثبيت المفهوم الموسع لرأس المال، كان من الواجب تقليص التنوع الواسع في العوامل المكتشفة حديثاً والفاعلة في الانتاج، إلى قطاع واحد أو قطاعات قليلة يمكن حساب المال اللازم لها حساباً دقيقاً. ومنذ البداية تركز الاهتمام على التربية، ونافستها الصحة أحياناً على هذه المكانة الجديدة المكتشفة حديثاً، ولكن كل النماذج التطبيقية لمبدأ الاستثمار في الانسان تنكمش في النهاية لتنحصر في عامل واحد هو التربية، وصار يُنظر إلى العوامل الأخرى، مثل الصحة والبحث والتكنولوجيا والتنظيم والحكومة والادارة. . . الخ. على أنها آثار تبعية للتربية، وأنها بعض المردود الذي تعطيه التربية.

هكذا قفزت التربية فجأة إلى مصاف رأس المال في العملية الانتاجية وصارت تعامَل على أنها ـ أو يجب أن تكون ـ جزءاً من الإنفاق العام والإنفاق المجزوء في الانتاج. وبمحض أن استطاع الاقتصاديون ربط العامل المحصلي في النمو الاقتصادي بـ «الاستثمار في الانسان»، وتأسيس العلاقة التفاعلية بينهما، استقطب هذا التناول الجديد تأييداً واسعاً من جهات بحثية متعددة كانت هي أيضاً قد استلهمت منه رؤية جديدة في دور التربية في التنمية، وكشفت عن وجود ترابط ايجابي بين مستوى التنمية ودرجة انتشار التعلم. وعلى الرغم من الاعتراف المسبق بأن الترابطات الاحصائية لا تقرر ما هو السبب وما هي النتيجة، إلّا أن هذه الحسابات أثبتت، بصورة عامة وغامضة، النظرية القائلة بأن التربية هي نوع من الاستثمار وأنها استثمار حيوي. ولقد تعزز هذا الاستخلاص بظواهر الازدهار الصناعي والاقتصادي في الولايات المتحدة على وجه الخصوص، حتى لقد لاحظ الاقتصادي السوفياتي ليونتيف W. Leontif في أواسط الستينيات أن الولايات المتحدة غدت متفردة عالمياً ببيع منتجات صناعية متفوقة يُعتمد في إنتاجها على الجهد الانساني المكثف وليس على رأس المال المكثف، وقد استدعى هذا الاستنتاج تفسيراً خاصاً مؤداه أن الولايات المتحدة كانت في موقع الأفضلية التقنية والصناعية على غيرها من الدول الصناعية بفضل المهارات التي يملكها عمالها بما في ذلك قدراتهم التنظيمية، وأن هذه الأفضلية مرجعها إلى التربية الأمريكية وليس إلى عظم رأس المال المتوافر. وفي الوقت نفسه، فإن مشروع مارشال المنفَّذ في أوروبا الغربية برهن على أنه كان أسرع وأعظم نجاحاً من كل التوقعات التي كانت مرسومة له من قِبل الاقتصاديين، على حين أن المعونات الاقتصادية المقدمة إلى الدول النامية برهنت، على العموم، أنها كانت أقل فاعلية مما كان متوقعاً. ومن ههنا كان من المعقول الافتراض أن «رأس المال التربوي» المتراكم في أقطار أوروبا الغربية كان هو العامل الحاسم في هذه

النتيجة. كذلك وجد الباحثون في المنجزات العسكرية والصناعية السوفياتية خلال الحرب العالمية الثانية وبعدها دليلاً على فعل التربية السوفياتية في تحقق هذه المنجزات.

هل يمكن تطبيق مقولة «التربية استثمار بشري»، على وجه إطلاقها في البلدان العربية؟ السؤال يستثير جوابين مختلفين تماماً. غورنار ميردال يلاحظ أن الأدلة التي قُدمت على مصداقية المقولة في الغرب كانت مبنية على إحصاءات متراكمة ودقيقة يملكها الغرب، في حين أن الدول النامية لا تملك مثل هذه الاحصاءات المحتاج إليها في تحليل فرضية كهذه. وعلى الرغم من هذا، فإن الاقتصاديين لم يترددوا في تطبيق هذه النظرية الغربية على بلدان العالم النامي، كما لو كان مضموناً صدقها على المجتمعات النامية كصدقها على المجتمعات الغربية المصنعة.

في الاتجاه المضاد، يذهب فريق آخر من الاقتصاديين إلى أنه ما دامت البلدان النامية ستستعمل، بالضرورة، الوسائل الحديثة كما ابتكرتها الأقطار المتقدمة، فإن الاستثمار في التربية يغدو أكثر أهمية لها الآن مما كان للدول الغربية عندما كانت في مرحلة شبيهة بالمرحلة التي تمرّ بها الآن الدول النامية. من القائلين بهذا الرأي ثيودور شولتز[٢١]، وخلاصة رأيه «أن الشعوب الفقيرة التي تدخل الآن عملية التصنيع لن تستعمل المكنات البسيطة والبدائية ولا معدات تلك الفترة البدائية. إنهم لن يتبنوا أساليب إنتاج تعود إلى قرن مضى أو قرنين مضيا. لا، ليس في مقدورهم أن يفعلوا ذلك حتى لو أرادوا، لأن معدات كهذه وأساليب كهذه أصبحت من مقتنيات المتاحف وجامعي العاديات». إن النقد الرئيسي الذي يوجهه شولتز إلى البلدان النامية في هذا الصدد هو أنها «حين تعزم على بناء زراعة حديثة أو صناعة حديثة فإنها ـ مع استثناءات قليلة ـ تستثمر مالاً قليلاً في رأسمالها البشري بالقياس إلى ما تستثمره في رأس المال غير البشري. إنها تهمل المعارف والمهارات النافعة لمجهوداتها الاقتصادية، والتي يجب توافرها فيمن سيشغلون مصانعها ومؤسساتها الانتاجية الأخرى، وهكذا ينصبّ تركيزها على المصانع والمعدات وينشأ وضع من اللاتوازن، ونتيجة ذلك فهي غالباً ما تفشل في تحقيق المعدل الأعلى من النمو الاقتصادي». ويذهب آدم كيرل[٢٢] مذهباً مشابهاً لمذهب شولتز حين يلاحظ «أن الأقطار النامية متخلفة لأن شعوبها متخلفة ولم تعطَ الفرصة لتوسيع رأسمالها من الطاقة المخزونة فيها ولا أن تضعها في خدمة المجتمع». وعلى الرغم من الاختلاف الظاهر بين الموقفين، فإن ميردال لا يجادل في فاعلية الدور الذي تلعبه التربية في عملية التنمية الاجتماعية، ولكنه يصرّ على توافر ظروف شرطية مسبقة لضمان نجاح توظيف التربية في التنمية ولتوسيع دائرة التنمية، لتذهب أبعد من مجرد الارتفاع بقدرات العمال والفنيين والمخططين من أجل زيادة الانتاج. إنه يطالب بمفهوم أوسع للتنمية يتمثّل في زيادة الانتاج من جهة، وفي زيادة الوعي العام وزيادة المشاركة السياسية من جهة أخرى، وهو يقول في هذا الصدد إن التربية عبر التاريخ كله، وعبر التاريخ الحديث على وجه الخصوص، كان ينظر إليها دائماً على أنها عنصر حاسم في التقدم الصناعي والزراعي

---

(٢١) Theodor Schultz, «Investment in Human Capital in Poor Countries,» in: Paul D. Zook, ed., *Foreign Trade and Human Capital* (Dallas: Southern Methodist University Press, 1962).

(٢٢) A. Curle, «Some Aspects of Educational Planning in Underdeveloped Areas,» *Harvard Educational Review,* vol. 32, no. 3 (Summer 1962), p. 300.

والمشاركة الشعبية في الشؤون السياسية، وقد أعطى كل مؤرخي الاقتصاد اهتماماً كبيراً للتربية والاصلاح التربوي عندما كانوا يحاولون تفسير اختلاف معدل النمو الاقتصادي في حِقب معينة في تاريخ أقطار مختلفة.

غير أن أحداً من هؤلاء المؤرخين لم يحاول أن يضع الاصلاح التربوي ضمن رؤية إدراكية ضيقة باعتبارها كمّاً من الاستثمار المالي محسوباً بحساب الربح والخسارة في الانتاج. حقاً، يقول ميردال، باستثناء فترة مابعد الحرب العالمية الثانية وفكرها الاقتصادي الذي ركز على التنمية الاقتصادية للأقطار النامية، فليس هناك موضع واحد في التاريخ الحديث نوقشت فيه مسألة التنمية الاقتصادية ولم يعطَ في تلك المناقشات دور مرموق ومهيمن للإصلاح التربوي. يقيناً لقد كانت فكرة «التربية من أجل التنمية» لأكثر من قرن من الزمن، القضية المركزَية في الأدبيات التربوية الغربية. ويؤكد ميردال أن مبدأ الاستثمار البشري - وكيما يكون استثماراً مجزياً - لا بد من أن يتجسد في غايات فعلية ملموسة ويمثّل، على ذلك، بعلاقة التربية بالصحة والتأثير المتبادل في ما بينهما كتعبير من تعابير الغائية العقلانية للتنمية، فيلاحظ أن من مظاهر النجاح في تقويم عمل المؤسسات التربوية، قياس العلاقة بين التربية والصحة، لأنه لا التربية ولا الصحة يمكن التعامل مع أي منهما معزولة عن الأخرى. إن الظروف الصحية والظروف التربوية متداخلة في ما بينها وتعتمد إحداهما على الأخرى. إن قدرة الطفل على الانتفاع انتفاعاً كاملاً من التعليم المدرسي المقدم له تعتمد على صحته. كما إن قدرة الراشد على استعمال المعارف والمهارات المقدمة له تعتمد على لياقته البدنية والعقلية. ومن الجهة الأخرى، فإن المدى الذي يمكن أن تطوَّر إليه الظروف الصحية للناس، يعتمد على معرفة الناس شروط الحياة الصحية وعلى موقفهم في هذه الشروط. إن مستويات الصحة والتربية تعتمد بدورها على الوسط الاجتماعي بأكمله. إن هذا التداخل بين الصحة والتربية يتطلب التخطيط لكي يتحقق في المجتمع. ولنجاح التخطيط لا بد من استعمال الاجراءات القانونية والادارية التي تُخضع بعض أنماط السلوك للثواب أو العقاب، ولكن نجاح هذه الاجراءات يمكن تحقيقه بتوجيهه نحو الغايات نفسها التي يتوجه إليها التشريع أو الإجراء الإداري. وهكذا، فإن حملة دعائية حول غاية معينة مثل تحديد النسل يمكن تنفيذها بسهولة، وإذا ما نجحت فإن نجاحها سيكون عملاً تربوياً ناجحاً حتى لو جاء بطريقة غير مألوفة ولا معتبرة من المنظور التربوي المدرسي.

إن تطوير التربية يجب أن يقود إلى تحسن في الظروف الاجتماعية والاقتصادية للناس وغرس المواقف العقلانية من الحياة والعمل فيهم. وعلى العموم، فإن التربية لكي تثبت نجاحها في تحقيق مبدأ «الاستثمار في الانسان»، عليها أن تثبت جدواها على ثمانية مقاييس تؤلف في ما بينها «متلازمة syndrome»[٢٣] مشروطة بحضور كل عناصرها لتحقق نجاح

---

(٢٣) حول متلازمة ميردال (Myrdal Syndrome)، انظر: محمد جواد رضا، صراع الدولة والقبيلة في الخليج العربي: أزمات التنمية وتنمية الأزمات (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢)، ص ١١٤ - ١١٥.

المؤسسة التربوية في المساهمة في تحقيق التنمية بمعناها الايجابي المقيس بمعطياته الظاهرة للعيان والفاعلة في تقديم نظم التفكير وأساليب العيش وأنماط التعامل الاجتماعي بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية القائمة؛ وهذه المقاييس هي:

١ ـ عدد الأميين في المجتمع.

٢ ـ عدد الأطفال الملتحقين بالمراحل التعليمية بحسب الشرائح العمرية التي ينتسبون إليها.

٣ ـ درجة انتظام الأطفال في عملهم المدرسي.

٤ ـ طول المدة التي يقضونها في المدارس ومراحل التعليم التي يتمّونها.

٥ ـ نتائج التحصيل العلمي المدرسي ومستوى المهارات التي يحذقها الطلاب وحقول تفوقهم وانجازاتهم في الامتحانات المدرسية والامتحانات العامة.

٦ ـ أنواع المعارف التي تنتشر بين الناس بأجهزة غير الأجهزة المدرسية التقليدية، مثل مراكز خدمة المجتمع وتقديم المعلومات العلمية والفنية إلى المزارعين لتطوير قدراتهم الزراعية وزيادة إنتاجهم.

٧ ـ برامج تجديد معارف العمال والفلاحين من أجل الارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم الانتاجية في الصناعة والزراعة.

٨ ـ مدى تطبيق الناس المعارف المقدمة إليهم على حياتهم اليومية، في الصحة المنزلية وتدبير شؤونهم الاقتصادية والعائلية وإدراك الأمور السياسية العامة وتتبّعها.

المراجع

١ ـ العربية

كتب

ابن أبي الحديد، عز الدين عبد الحميد بن هبة الله. **شرح نهج البلاغة**. بيروت: [د. ن.]، ١٩٦٣.

ابن الأثير، أبو الحسن علي. **الكامل في التاريخ**. تحقيق أبي الفداء عبد الله القاضي. ط ٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧؛ القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٦.

ابن جماعة، أبو عبد الله محمد بن ابراهيم. **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٩.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. **المنتظم في تاريخ الأمم والملوك**. حيدر آباد، الدكن: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٢٧هـ؛ ١٣٥٩هـ.

ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون**. تحقيق علي عبد الواحد وافي. القاهرة: لجنة البيان العربي، ١٩٦٠ ـ ١٩٦٣. ٤ ج.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **تهافت التهافت**. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٠٣.

ـــــ. **فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩.

ابن سحنون، أبو عبد الله محمد بن عبد السلام. **آداب المعلمين**. صُدّرت بترجمة حسنة للكاتب بقلم حسن حسني عبد الوهاب؛ مراجعة وتعليق محمد العروسي المطوي. تونس: دار الكتب الشرقية، ١٩٧٢.

ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. **الشفاء**. تصدير ومراجعة ابراهيم مدكور. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٣.

ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن. **تاريخ مدينة دمشق.**

ابن عمار، الصغير. **الفكر العلمي عند ابن خلدون.** الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٨.

ابن هشام، أبو محمد عبد الملك. **السيرة النبوية لابن هشام.** حقّقها وضبطها ووضع فهارسها مصطفى السقا، ابراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي. القاهرة: البابي، ١٩٣٦. ٤ ج.

أبيض، ملكة. **التربية والثقافة العربية ـ الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة.** بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠.

إخوان الصفاء. **رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء.** بيروت: دار بيروت؛ دار صادر، ١٩٥٧. ٤ ج.

أمين، أحمد. **حي بن يقظان لابن سينا وابن طفيل والسهروردي.** ط ٣. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٦. (سلسلة ذخائر العرب؛ ٨)

ـــــ. **ضحى الإسلام.** القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٣. ٣ ج.

ـــــ. **فجر الإسلام.** ط ٧. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.

الأهواني، أحمد فؤاد. **التعليم في نظر القاسمي.** القاهرة: [د. ن.]، ١٩٦٨.

أوبير، رونيه. **التربية العامة.** ترجمة عبد الله عبد الدائم. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧.

بحر العلوم، محمد. **مصدر التشريع لنظام الحكم في الإسلام: دليل العقل بين السلب والإيجاب.** بيروت: [د. ن.]، ١٩٧٧.

البستاني، بطرس. **دائرة المعارف: قاموس عام لكل فن ومطلب.** بإدارة فؤاد أفرام البستاني. بيروت: [د. ن.]، ١٨٨٠.

التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد. **كتاب الامتاع والمؤانسة،** وهو مجموع مسامرات في فنون شتى حاضر بها الوزير أبا عبد الله العارض في نحو أربعين ليلة. صحّحه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. بيروت: دار مكتبة الحياة، [-١٩٨]. ٣ ج في ١.

ـــــ. **المقابسات.** محقق ومشروح بقلم حسن السندوبي. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٢٩.

ـــــ. **الهوامل والشوامل.** القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥١.

الجابري، محمد عابد. **تكوين العقل العربي.** بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٤.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. **الحيوان.** تحقيق وتقديم فوزي عطوي. ط ٢. بيروت: دار صعب، ١٩٧٨.

جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **ابن خلدون والفكر العربي المعاصر.** تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢.

حتي، فيليب خوري. **تاريخ العرب.** ترجمة جبرائيل جبور وادوارد جرجي. ط ٤. بيروت: دار الكشاف، ١٩٦٥. ٣ ج.

ـــــ. خمسة آلاف سنة من تاريخ الشرق الأدنى. بيروت: الدار المتحدة للنشر، ١٩٧٥. ٢ ج.
الدوري، عبد العزيز. تاريخ العراق الاقتصادي في القرن الرابع الهجري. بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٤٨.
دي بور، ت. ج. تاريخ الفلسفة في الإسلام. ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة. ط ٤. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٧.
رضا، محمد جواد. أئمة الفكر التربوي الاسلامي. الكويت: [د. ن.]، ١٩٨٧.
ـــــ. التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي. الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥.
ـــــ. التعليم الثانوي. بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٦.
ـــــ. دراسات في التعليم الثانوي المقارن. بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٢.
ـــــ. صراع الدولة والقبيلة في الخليج العربي: أزمات التنمية وتنمية الأزمات. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢.
ـــــ. فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل: دراسة تجريبية. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٧٢.
الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. أساس البلاغة. بيروت: دار صادر، ١٩٦٥.
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. تاريخ الخلفاء. تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم. القاهرة: دار النهضة، ١٩٧٦.
ـــــ. المزهر في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق محمد أحمد جاد المولى [وآخرون]. ط ٢. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٨. ٢ ج.
شلبي، أحمد. تاريخ التربية الاسلامية. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠.
الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم. الملل والنحل. بيروت: دار الفكر، [د. ت.]؛ القاهرة: [د. ن.]، ١٩٤٨.
صالح، أحمد عباس. اليمين واليسار في الإسلام. ط ٢. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٣.
صفوت، أحمد زكي. جمهرة رسائل العرب في عصور العربية الزاهرة. ط ١. القاهرة: مكتبة البابي الحلبي، ١٩٣٧ - ١٩٣٨. ٤ ج. القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٥٧.
صليبا، جميل. تاريخ الفلسفة العربية. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٠.
الطبرسي، أبو منصور أحمد بن علي. الاحتجاج على أهل اللجاج. النجف: [د. ن.]، ١٣٨٦هـ.
الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. تاريخ الأمم والملوك. راجعه وصحّحه وضبطه نخبة من العلماء الأجلاء. القاهرة: المكتبة التجارية؛ مطبعة الاستقامة، ١٩٣٩. ٨ ج.
طلس، محمد أسعد. التربية والتعليم في الإسلام. ط ١. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧. ط ٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٩.

العطار، أحمد عبد الغفور. **رسائل التربويين الاسلاميين**. القاهرة: [د. ن.]، ١٩٥٠.
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، [د. ت.].
ــــــ. **أيها الولد**.
ــــــ. **تهافت الفلاسفة**. تحقيق موريس بويج مع مقدمة لماجد فخري. بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٢.
ــــــ. **المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال**. تحقيق جميل صليبا وكامل عياد. بيروت: دار الأندلس، ١٩٦٧.
الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد. **آراء أهل المدينة الفاضلة**. تحقيق ألبير نصري نادر. بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٩. ط ٢. تقديم وتحقيق ألبير نصري نادر. بيروت: دار المشرق، ١٩٦٨.
ــــــ. **إحصاء العلوم**. تحقيق عثمان محمد أمين. القاهرة: مطبعة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.
فروخ، عمر. **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٢.
الفيروز ابادي، محمد بن يعقوب بن محمد. **القاموس المحيط**. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨. ٤ ج. ط ٢. القاهرة: المطبعة الحسينية، ١٣٤٤هـ.
قنواتي، جورج شحاته. **مؤلفات ابن سينا**. تصدير أحمد أمين؛ مقدمة لابراهيم مدكور. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٠.
الكندي، أبو يوسف يعقوب بن اسحق. **رسائل الكندي الفلسفية**. حقّقها وأخرجها محمد عبد الهادي أبو ريدة. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥٠. ٢ ج.
كيرتي، ميريل. **التربية والصراع الاجتماعي أو آراء المربين الأمريكان**. ترجمة محمد جواد رضا؛ راجعه وقدّم له خالد الهاشمي. بغداد: مكتبة النهضة، ١٩٦٢.
الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد. **الأحكام السلطانية والولايات الدينية**. ط ٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٦.
ــــــ. **أدب الدنيا والدين**. تحقيق مصطفى السقا. ط ٣. القاهرة: مكتبة البابي الحلبي، ١٩٥٥.
مايرز، ادوارد وألبرت لانكستر. **التربية في المنظور التاريخي**. نيويورك: مؤسسة كارينكي لتقدم التعليم، ١٩٦١.
متز، آدم. **الحضارة الاسلامية في القرن الرابع الهجري**. نقله إلى العربية محمد عبد الهادي أبو ريدة. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٠ ـ ١٩٤١. ٢ ج.
محيي الدين، عبد الرزاق. **أدب المرتضى**. بغداد: [د. ن.]، ١٩٥٦.
المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**. بيروت: [د. ن.]، ١٣٨٥هـ.
مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد. **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**. القاهرة: المطبعة الحسينية، ١٩٥١. ط ٢. تحقيق حسن تميم. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨.

الهاشمي، محمد. الفكر العربي: جذوره وثماره. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٧٨.
الوردي، علي. منطق ابن خلدون في ضوء حضارته وشخصيته. تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٧٧.

دوريات

رضا، محمد جواد. «تدريس التاريخ وشخصية البعد الواحد في المجتمع العربي.» مجلة البيان (الكويت): نيسان/ ابريل ١٩٧٨.
ـــــ. «ضوابط الطريقة العلمية ومعطياتها الأخلاقية في الفكر العربي الاسلامي.» مجلة التقدم العلمي (الكويت): العدد ٣، كانون الثاني/ يناير ١٩٨٣.
سعد، أحمد صادق. «حول النمط الآسيوي للانتاج: الخلافة العباسية.» آفاق عربية (بغداد): العدد ٧، آذار/ مارس ١٩٧٦.
السيد، رضوان. «أبو حنيفة والمنهج التربوي الاسلامي.» الفكر العربي: السنة ٣، العدد ٢١، أيار/ مايو - تموز/ يوليو ١٩٨١.

ندوات، مؤتمرات

أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي: وقائع ندوة الكويت ما بين ٧ - ١٢ نيسان/ ابريل ١٩٧٤. إعداد وإشراف شاكر مصطفى. الكويت: جامعة الكويت؛ جمعية الخريجين، ١٩٧٥.
تثمير العائدات البترولية في الإنماء العربي. بيروت: ندوة الدراسات الانمائية، ١٩٧٥.
مؤتمر الأصالة والتجديد في الثقافة العربية المعاصرة، القاهرة، ٤ - ١١ تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧١.

٢ - الأجنبية

Books

Barrow, Reginald Haynes. *The Romans*. Harmondsworth: Penguin, 1977. (Pelican Books; A 196)
Becker, Howard and Alvin Boskoff (eds.). *Modern Sociological Theory in Continuity and Change*. New York: Dryden Press, 1957.
Beecher, Catherine Esther. *Educational Reminiscences and Suggestions*. New York: J.B. Ford and Company, 1874.
Browne, George Stephenson and John Francis Cramer. *Contemporary Education*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace and World, 1965.
Burnett, Whit. *This is My Philosophy: Twenty of the World's Outstanding Thinkers Reveal the Deepest Meanings They Have Found in Life*. London: Allen and Unwin, 1958.
Butts, Robert Freeman. *A Cultural History of Western Education: Its Social

and Intellectual Foundations. New York: McGraw-Hill, 1947. (McGraw-Hill Series in Education)

Bury, J.B. *The Idea of Progress.* New York: Dover Publications, 1955.

Carey, Lewis James. *Franklin's Economic Views.* Garden City, N.Y.: Doubleday, Doran and Company, 1928.

Childe, Vere Gordon. *Social Evolution.* London: Watts, 1951.

Coe, George Albert. *Educating for Citizenship: The Sovereign State as Ruler and as Teacher.* New York: C. Scribner's Sons, 1932.

Columbia University. *The Columbia Encyclopedia.* 2nd ed. New York: Columbia University Press, 1950.

Conant, James Bryant. *The Child, the Parents and the State.* Cambridge: Harvard University Press, 1959.

———. *Modern Science and Modern Man.* Garden City, N.Y.: Doubleday, 1953. (Doubleday Anchor Books; A 10)

Counts, George Sylvester. *The Challenge of Soviet Education.* New York: McGraw-Hill, 1957.

Curoe, Philip R.V. *Educational Attitudes and Policies of Organized Labor in the United States.* New York City: Teachers College, Columbia University, 1926.

Curti, Merle Eugene. *The Social Ideas of American Educators.* Paterson, N.J.: Littlefield, Adams, 1959. (New Students Outlines Series; no. 105)

Dewey, John. *The Educational Situation.* Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1902. (The University of Chicago... Contributions to Education, no. III)

———. *Experience and Education.* New York: Macmillan Company, 1938.

DeWitt, N. *Soviet Professional Manpower: Its Education, Training and Supply.* Washington, D.C.: National Science Foundation, 1955.

Easton, Stewart Copinger. *The Heritage of the Past from the Earliest Times to 1500.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

Encyclopaedia Britannica. London:[n.pb.], 1966.

Fuller, Benjamin A.G. *A History of Philosophy.* New York: H. Holt and Company, [1950].

Galbraith, John Kenneth. *American Capitalism: The Concept of Countervailling Power.* Boston: Houghton Mifflin, 1956.

———. *Economics and the Public Purpose.* England: Penguin Books, 1975.

———. *The New Industrial State.* 2nd ed. England: Penguin Books, 1975.

Gould, J. (ed.). *A Dictionary of the Social Sciences.* 2nd ed. Toronto-Ontario, Canada; Free Press, 1965.

Grant, Nigel. *Society, Schools and Progress in Eastern Europe.* Oxford; New York: Pergamon Press, 1969.

Hans, N. *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Tradi-*

tions. 3rd ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1958; 1967. (International Library of Sociology and Social Reconstruction)
Herskovits, Melville Jean. *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: Knopf, 1948.
Holt, P.M., Ann K.S. Lambton and Bernard Lewis (eds.). *The Cambridge History of Islam*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1970.
Hulme, Thomas Ernest. *Speculations: Essays on Humanism and the Philosophy of Art*. Edited by Jacob Epstein. London: Routledge and Kegan Paul, 1936.
Kitto, Humphrey Davy Findley. *The Greeks*. Baltimore, Mad.: Penguin Books, [1969]. (Pelican Original; A 220)
Lindesmith, Alfred Ray and Anselm L. Straus. *Social Psychology*. New York: Dryden Press, 1936.
MacIver, Robert Morrison. *Society: Its Structure and Changes*. New York: R. Longe and R.R. Smith, 1931.
Manheim, K. *The Sociology of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul, 1947.
Monroe, Paul. *Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period*. New York: Macmillan Company, 1901.
Myrdal, Gunnar. *Asian Drama: An Inquiry in the Poverty of Nations*. New York: Pantheon, 1968. 3 vols.
Naisbitt, John and Patricia Aburdene. *Megatrends 2000*. New York: Avon Books, 1990.
National Education Association. *Proceedings*. 1904; 1907.
National Society for the Study of Education. *Modern Philosophies and Education*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1955.
Newcomb, T.M. *Social Psychology*. New York: Dryden Press, 1950.
Ogburn, William Fielding and Meyer F. Nimkoff. *Sociology*. Boston: Houghton Mifflin, 1958.
Reisner, Edward Hartman. *Historical Foundations of Modern Education*. New York: Macmillan Company, 1931.
Russell, Bertrand. *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*. London: [n.pb.], 1954; London: George Allen and Unwin, 1969.
Shumpeter, Joseph Alois. *Capitalism, Socialism and Democracy*. 3rd ed. New York: Harper and Brothers, 1950.
Sills, David (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan Book Company; Free Press, 1968.
Titus, Harold Hopper. *Living Issues in Philosophy: An Introductory Textbook*. 2nd ed. New York: American Book Company, 1953.
Toynbee, Arnold Joseph. *A Study of History*. Abridgement by D.C. Somervell. London: Oxford University Press, 1962.

———. *A Study of History*. 8th ed. London; New York: Oxford University Press, 1963.
Ulich, Robert. *The Education of Nations: A Comparison in Historical Perspective*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1967.
———. *Three Thousand Years of Educational Wisdom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1965.
UNESCO. *World Survey of Education*. Paris: [UNESCO], 1955.
Ware, Norman Joseph. *The Industrial Worker, 1840-1860: The Reaction of American Industrial Society to the Advance of the Industrial Revolution*. Boston; New York: Houghton Mifflin, 1924.
Weber, Max. *Essays in Sociology*. Translated and edited with an introduction by H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford University Press, 1946.
Zook, Paul D. (ed.). *Foreign Trade and Human Capital*. Dallas: Southern Methodist University Press, 1962.

Periodicals

«Biotechnology-Perfect Tomatoes and Super Cows.» *Christian Science Monitor:* 1 June 1988.
Curle, A. «Some Aspects of Educational Planning in Underdeveloped Areas.» *Harvard Educational Review:* vol. 32, no. 3, Summer 1962.
Life Magazine: 16 October 1950.
«Many Working Women in Japan.» *New York Times:* 4/12/1988.
New York Times: 27/12/1988.

فهرس

أ

آسيا: ٢٢، ٣٦، ٥٤
أبقراط: ٥١
ابن الأثير، أبو الحسن علي: ١٢
ابن جماعة، محمد بن ابراهيم بن سعد الله: ١١٢ - ١١٤، ١٢٤، ١٢٩، ١٣٠، ١٦٠، ١٦١، ١٦٥ - ١٦٧
ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد: ١١٦، ١٣٠، ١٥٠ - ١٥٦، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٦
ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد: ١١، ١٢، ١٠٥، ١٣٩
ابن سحنون، أبو عبد الله محمد بن عبد السلام: ١١٢، ١١٦، ١٢٥، ١٢٨، ١٦٠
ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله: ١٠٠، ١١٧ - ١١٩، ١٤٧، ١٤٨، ١٦١ - ١٦٥، ١٦٧، ١٦٨، ٢١٥
ابن طفيل، أبو بكر محمد بن عبد الملك: ٩١، ١٠٠، ١٠٩، ١١٠، ١٤٠
ابن عبدون: ١٦١
ابن العربي، أبو بكر: ١١٦
ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن: ٩٧
ابن كثير: ٢٢٦
ابن المقفع، عبد الله: ٩٩
أبيض، ملكة: ١١٠، ١١١
الاتحاد الأمريكي للعمال: ٢٠٨
الاتحاد السوفياتي: ٣٠
الأتراك السلجوقيون: ١٦٩، ١٧٠
اثينا: ٢٢، ٣٧، ٥٠، ٥١
احتكار التعليم: ١٨٥
اختبار الرورشاك (Rorshach): ٢٣٣
الأخلاقيات التربوية الجديدة: ٢٣٠
أخلاقيات الحمية: ٨٥، ٨٦
الأخلاقيات المتشائمة: ٣٧
اخوان الصفاء: ١٠٩، ١١٧ - ١١٩، ١٣٩، ١٤١، ١٤٢، ١٤٥، ١٤٨، ١٤٩، ١٦١، ١٦٧، ٢١٥
أخيل: ٣٩، ٤٣
أداة الهيمنة الطبقية: ٢٧
الأدب: ١٨، ٥٣، ٦٢، ٦٣، ٦٨، ٦٩، ٧١، ٧٢، ٧٦، ١١١
الارستقراطية: ٣٨، ٢٠١
الارستقراطيون: ٥١، ٥٢، ٥٥
أرسطو: ٤٤، ٥٧، ٦٣، ٦٤
أرسلان، ألب: ١٦٩
اسبانيا: ٨٢
الاستثمار في الانسان: ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٧
الاستعمار الحديث: ٢٢٢، ٢٢٣
الاستقطاب الجماعي: ٢١
الاستقلال السياسي: ٢٣٢، ٢٣٣
اسخيلوس: ٤٥، ٥٣

أسرار الوجود وعلله: ٤٦
اسرائيل: ٢٢٣
الاسكندر المقدوني: ٦٣، ٦٤، ٦٧
الاسلام: ١٣، ٨١ - ٨٦، ٩١، ٩٢، ٩٤ - ١٠١، ١١٤، ١٢٠، ١٣٧، ١٤٠، ١٦٩
الأشاعرة: ١٠٤، ١٠٥
الاشتراكية: ١٧٧، ١٧٩، ١٨٠، ١٨٣ - ١٨٥، ١٩١، ٢٠٦، ٢١٦، ٢١٩
الاشتراكيون: ١٩٠، ١٩١
الأصالة: ٢٢٠، ٢٣٣
الاصلاح التربوي: ٢٤٧
الاصلاحات الاقتصادية: ١٨٠
اصلاحات دايوكليشيان: ٧٦
الأصمعي: ٩٢
الاعتقاد البروتستانتي: ٢٠١
الاغريق: ٣٧، ٣٨، ٤٢، ٤٤ - ٤٦، ٥٦، ٥٨، ٦٧، ١٠٠، ١٧٧، ٢١٩
افريقيا: ٨٢
أفلاطون: ٤٣، ٤٤، ٤٨، ٥١ - ٥٣، ٥٧ - ٦٥، ٦٧، ٧٢، ١٥١، ١٦١، ١٧٩، ١٨٤، ١٨٥، ٢١٨، ٢١٩
الإفيبيا: ٣٥، ٦٥ - ٦٧، ٧٢
الاقتصاد البريطاني: ١٩٠
الاقتلاع الثقافي: ٢٩
اقليدس: ٤٢، ٤٤
أكاديمية أفلاطون: ٥٩
الاكتفاء الذاتي: ١٧٨
المانيا: ٢٣٦
الإلياذة: ٣٦، ٣٩، ٤٠
الامامية: ١٠٤، ١٠٥
الامبراطورية البيزنطية: ٢٢
الامبراطورية الرومانية: ٢٢ - ٣٦، ٦٤، ٧٢، ٧٦
الامبراطورية الفينيقية: ٢٢
الامبراطورية المصرية: ٢٢
امتلاك عناصر الانتاج: ١٩٥
الامتيازات الاجتماعية: ١٧٦، ٢٠٨، ٢١٠
إمرسون، رالف والدو: ٢٠٣
الأمية الأولى: ١٨٨
اناكسيماندر: ٤٦، ٤٧، ٥٣
الانتلجنسيا: ٥٤، ٩١
الانثروبولوجيا الثقافية: ١٨
الانثروبولوجيون: ١٨
أندرونيكوس، ليفيوس: ٧٢
انغلز، فردريك: ١٨١، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٧
الانقلابات الثقافية: ٢٣٩
انكلترا: ١٧٨
الأنماط السلوكية: ٢٢، ٢٦، ٢٨
أهل العقل انظر العقلانيون
أهل النقل انظر النقليون
أوبنهايمر، روبرت: ٢٢٥
أوبير، رونيه: ١٩، ٢٢
أوديب الملك (مسرحية): ٤٤
أوديسوس: ٣٩
الأوذيسة: ٣٦، ٣٩، ٤٠
أوروبا: ١٩٧، ٢١٧
أوغبرن: ٢٨
أوغسطس (الامبراطور): ٣٦، ٥٨، ٧٢
أوفيد: ٧٢
الأوليغاركية: ٨٩
الأويكومين: ٦٤، ٧٢، ٧٣
أوين، روبرت: ١٨٦، ١٨٧
الايديولوجية الاسلامية: ٢٢٣
أيسوقراط: ٥٨، ٦١ - ٦٣، ٦٥

ب

بابسون، روجر: ٢٠٨
بابوف، فرانسوا نويل: ١٧٥ - ١٧٦
بارسونز: ٢٨
بارمينيدس: ٤٧
باريس: ١٧٦، ١٧٩
باسكال: ٨٢
الـ «بايديا Paideia» الاغريقية: ٤٩، ٦٤، ٧٢
البرامكة: ٢٢٢، ٢٢٣
البرجوازية: ١٩٠
البرجوازيون: ١٧٩، ١٩٣
بركليس: ٣٥، ٣٧
برنامج أفلاطون للتعليم: ٥٩ - ٦١
البرهان العقلي: ١٢٣، ١٢٤، ١٢٨، ١٣٩، ١٤١، ١٥٩

البروليتاريا: ١٧٨ ـ ١٨٢، ١٨٤، ١٨٨، ٢٠٧، ٢٠٨
بريستلي، جوزف: ١٩٩
بلاوتوس: ٧٢
بلوطارخ: ٧١
بندار: ٥١، ٥٢
البنك الدولي: ٢٣١
البيبوقية: ١٧٦، ١٧٧، ١٨١
بيت الحكمة (دمشق): ٩٨
بيتشر، كاترين: ٢٠٦
البيروقراطية: ٢٥، ٧٦
البيروني: ٢١٥
بيريكلس: ٥٠
بيكون، فرانسيس: ١٩٩
بيلز: ٢٨
بيوري، جي. بي: ٢٢٤
البيولوجيا: ٢٣٩، ٢٤٠

ت

تايتوس، هارولد: ١٩
التجريب: ٤٢، ١٠٧، ١٠٨، ١٤٠، ٢٠٢
التجريبيون: ١٩٩
التحدي الاجتماعي: ٣٦
التحدي المادي: ٣٦
التحدي والاستجابة: ٢٣ ـ ٢٥
التحوّلات الاجتماعية: ٣٠، ٨٥، ١٧٨
التراث العربي الاسلامي: ١٢
ترانس جينيسيس: ٢٤٢
التربية الاغريقية: ٣٧، ٤١، ٥٠
التربية الرومانية: ٦٩، ٧٣
التربية الاسلامية: ١٣، ٨٣
تربية الطبقات الدنيا: ٣٨
التربية العلمانية: ٨٣
التربية العملية: ٣٨
التربية الفرنسية: ٢٠٥
التربية الهومرية: ٣٩، ٤٠
التربية الهيلينية: ٣٩، ٥٨، ٧٥
تريفيوم: ٥٦
التطبيع الاجتماعي: ٢٧ ـ ٢٩
التفسيرات الغيبية: ١٧٨
التفكير العلمي: ١٢
التقانة: ١٨
التكنولوجيا البيولوجية: ٢٤٠، ٢٤٣
تكنولوجيا الجينات: ٢٤٠
التلقيح الصناعي: ٢٤٠
التمدن الانساني: ١٥٢
التمزّق الطائفي والمذهبي: ١٢
التنظيمات النقابية: ٩٢، ١٩٤
التنظيم السياسي: ٨٤
التوحيدي، أبو محمد علي بن محمد: ٩٩، ١٠٨ ـ ١١٠
توينبي، أرنولد: ٢١ ـ ٢٤، ٣٦، ٨٣، ٨٥، ٢٢٠
تيرغو، آن روبرت جان: ١٧٩
تيرنس: ٧٢
تيمورلنك: ١٧١

ث

ثاليس: ٤٥ ـ ٤٧، ٥٣
الثروات الثقافية: ٢٢
الثروات الطبيعية: ٢٢
الثقافة الاغريقية: ٣٧، ٦٣، ٦٩، ٧١ ـ ٧٣
الثقافة البيزنطية: ٨٢
الثقافة العربية الاسلامية: ٩٤ ـ ٩٧
ثورة ١٨٤٨: ١٧٦
الثورة البلشفية (١٩١٧): ٣٠
الثورة الصناعية: ١٧٨، ٢٢٢
الثورة الفرنسية (١٧٨٩ ـ ١٧٩٩): ١٧٦، ١٧٨، ١٧٩، ١٩٩، ٢٠٣، ٢٠٤
ثيوسيدس: ٥٠، ٥١

ج

الجابري، محمد عابد: ١١، ١٠٣
الجاحظ، أبو عثمان بن بحر: ١٠٧، ١٠٨، ٢١٥
الجدل انظر الديالكتيك
جزر بحر ايجه: ٣٦، ٥٤
الجزيرة العربية: ٨٤
جفرسون، توماس: ٢٠١، ٢٠٢
جوفينال: ٧٤
جيلّان: ٢٠٧
جيمس، وليم: ١٧٥

ح

حاطوم، نور الدين: ٢٢١
حتي، فيليب: ٨٣
حرب صفين: ١٠١
حرب الطبقات: ٢١٩
الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥): ١٩٧، ٢٠٤
حركة الاستنارة: ١٧٨
حركة اغاثة الجياع: ٢٢٩
حركة تحرير المرأة: ٢٢٩
الحركة الجفرسونية: ٢٠٠
حركة حزب الخضر: ٢٢٩
حركة حقوق الانسان: ٢٢٩
الحركة الديمقراطية العلمانية: ٢٠١
الحركة العلمية الاسلامية: ٨٢
الحروب الاثينية الإسبارطية: ٣٦، ٥٠، ٥٧، ٥٨
الحرية الأكاديمية: ٢١٢
حسيب، خير الدين: ١٣
الحضارات الشرقية القديمة: ٣٨
الحضارة الاغريقية: ٣٨، ١٧٧
الحضارة السريانية: ٨٢
الحضارة الصينية: ٣٨، ٨٢
الحضارة العربية الاسلامية: ١١ - ١٣، ٨١، ٩٤، ٩٧، ٢١٧
الحضارة الغربية المعاصرة: ٣٧، ١٩٠
حضارة الفراعنة: ٨٢
الحضارة المصرية: ٢٤
الحضارة المينوانية: ٣٦
الحضارة الهندية: ٨٢
الحضارة الهيلينية: ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٥١، ٥٧ - ٥٩، ٧٢، ٧٧، ٨٢، ١٩٧، ٢١٧
حكومة فرنسا الحرة: ٢٠٤
حكومة المدينة (Polis): ٣٧، ٤٢، ٤٩ - ٥١، ٥٣ - ٥٦، ٦٤، ٧٢

خ

خالد بن يزيد بن معاوية: ٩٦، ٩٩

د

دار الحكمة (بغداد): ١٢، ٩٥، ٩٧ - ١٠٠
داروين: ٢٢٦
دستور كلايسثينيس: ٣٧
دكتاتورية الطبقة العاملة: ١٨٨
الدمج الثقافي: ٢٧، ٢٩
دوركايم، اميل: ٢٦

دوريات
- أونيت كوبراتيف ماغازين: ١٧٩
- تاون اند كنتري: ٢٣٧
- غلوب: ١٧٩
- وسترن تيتشر: ٢٠٧

الدولة: ٢٠، ٣٧، ٥١، ٥٥، ٦١، ٦٤، ٦٦، ٧٦، ٨٥، ٩١، ٩٦، ١٥١، ١٧٠، ١٧٨، ١٨٤ - ١٨٦، ١٨٨، ١٩٢، ١٩٤، ٢١٠، ٢٢٣
الدولة الاسلامية: ١٠٢
الدولة الاشتراكية: ١٨٨
الديالكتيك: ٢٠ - ٢٥، ٥٦، ٥٧، ١٠٧، ١٨١
ديدرو: ١٩٩
ديكارت: ١٩٨، ١٩٩
الديمقراطية: ١٩٤، ١٩٦، ٢٠٣، ٢١٨، ٢١٩
الديمقراطية الاثينية: ٣٧، ٤٨، ٥١، ٥٢، ٥٤، ٥٧، ٦١
ديموقريطس: ٤٨
ديوي، جون: ١٧، ٣٠، ٣١، ٢٠٧

ر

الرأسمالية: ١٧٩، ١٨٣، ١٩١ - ١٩٧، ٢٠٦، ٢١٠، ٢١٦
الرأسماليون: ١٧٧، ١٨٣، ١٩٠، ١٩٣، ١٩٤، ٢٠٧
الرابطة القبلية: ٨٥
راسل، برتراند: ٣٠، ٤٣
رايزنر: ٣٦، ٧٢
الردة الترميدورية: ١٧٦
الرشيد (الخليفة): ٩٣
الرنيسانس الجديد (Neo-renaissance): ٢٣٦، ٢٣٨
الرهاوي، يعقوب: ٩٦
روبسبير: ١٧٦

روزفلت: ١٩٦
روسو، جان جاك: ١٧٨، ١٨٦، ١٩٩
الروم:
ـ النظام الفكري: ١٠
روما: ٣٦، ٧٢

ز

الزمن الثقافي العربي: ١١
ـ العصر الاسلامي
ـ العصر الجاهلي
ـ عصر النهضة
الزيديون: ١٠٤، ١٠٥

س

الساسانيون: ٨٢
سالوستس: ٧٢
سان سيمون: ١٧٩، ١٨٦
السببية: ١١، ١٠٧، ١٢٤، ١٢٧، ١٤١، ٢٢٢
السجستاني، أبو داوود سليمان بن الأشعث: ٩٤، ٩٩
سقراط: ٤٣، ٥٣ ـ ٥٧
سقوط المطلق: ٢٢٤، ٢٢٥
السكولائية: ١٩٩
السلطة السياسية: ٨٨ ـ ٩٠، ٩٥
السلوك: ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٣٨، ٣٩، ١٨٨
السلوك الاجتماعي: ٢٨، ١٠٧، ٢٢٢
السلوك الثقافي: ٢٧
سميث، آدم: ١٧٨، ١٩٣
السوفسطائيون: ٥١، ٥٣، ٥٥ ـ ٥٩
سوفوكل: ٤٤، ٤٥، ٥٣
سيزار: ٧٢
سيطرة الدولة على التعليم: ٥٩
سيوتونيوس: ٧١، ٧٢
سيبويه: ٩٤

ش

الشافعي (الامام): ١٢١
شتراوس: ٢٩
الشرع: ٨٥ ـ ٨٧، ١٠٣ ـ ١٠٥، ١١٥، ١٢٤، ١٣٥، ١٣٧، ١٣٩، ١٥٣، ١٥٩، ١٧٠، ١٧١
الشعوبيون: ٢٢٢، ٢٢٣
شكسبير، وليم: ٢٣٧
الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم: ١٠
شولتز، تيودور: ٢٤٦
شومبيتر، جوزف: ١٩٣
شيشرون: ٧٢، ٧٣
الشيوعية: ١٨٠، ١٨٤، ١٨٦، ٢٢٨

ص

الصراع الطبقي: ١٨١، ١٨٤
صولون: ٣٥، ٤٢
الصين القديمة: ١٣

ض

الضرائب: ١٧٨، ١٩٦، ٢١٠

ط

الطبقة العاملة انظر البروليتاريا
طبقة النبلاء: ٤١، ٧٣، ٧٥
الطوبائية: ١٨٤
الطهريون: ١٧٨، ٢٠٠، ٢٠٢
الطوسي، نصير الدين: ١١٢، ١٢٠، ١٢٢، ١٢٩، ١٣٧، ١٣٨، ١٦٠، ١٦٧

ظ

الظواهر الطبيعية الاجتماعية: ١١

ع

العباسيون: ٨٨، ٨٩
عبد الملك بن مروان: ٩٣، ٩٧
العبرانية: ٣٧
العثمانيون: ٨٣
عثمان بن عفان: ٨٦، ٨٧
العدل الاجتماعي: ١٢٩، ٢١٦، ٢١٩
العرقيون: ٢٥
العزلة الحضارية: ٢١٩، ٢٢٤، ٢٢٥
العصبيات: ٨٥، ١٥٠
العصر الأفلاطوني: ٥٨، ٦٧
العصر الروماني: ١٩٠

عصر العقل: ١٩٧ ـ ٢٠٠، ٢١٧
عصر الانبعاث الفكري: ٢١٧
العصر الامبراطوري: ٧٢، ٧٥
العصر الهومري: ٣٦ ـ ٣٨، ٤٩، ٥٨، ٥٩
العصور المظلمة: ٢٣٧
العقد الاجتماعي: ٢٦، ١٩٩، ٢١٧
عقراوي، متى: ٢١٩
العقل الاغريقي: ٤٢، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٧٠
العقل العربي: ٨٤
عقل المتعلم: ٩
عقل الناشئة: ٩، ١١
العقلانية: ١١، ٨٤، ١١٠، ١٢٠، ١٤٠، ١٩٣، ١٩٨، ٢١٦ ـ ٢١٨، ٢٢١، ٢٢٤، ٢٢٥
العقلانيون: ١١، ١٢، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٩ ـ ١١١، ١٣٩، ١٤٢، ١٤٤ ـ ١٤٦، ١٤٨، ١٤٩، ١٦٨
العقلانيون الجدد: ٢٠٠، ٢١٧
العلاقات الاقتصادية: ٢١٨
العلاقات البشرية: ٢٥
العلاقات المادية: ٢١
العلم التجريبي انظر التجريب
علم الفقه: ١١٥، ١٥٩، ١٧١
علم المحمودات والمذمومات: ١٢٢
علم النفس: ٢٣٤
علم النفس الاجتماعي: ٢٨
العلماء المسلمون: ١٠٧، ١٠٨
العلمانية: ١٨٥، ٢٣٢
العلوم: ١٨، ١٣٧، ١٤٢، ١٥٩
العلوم البيانية: ١٢١
العلوم التطبيقية: ٩٢
العلوم العقلانية البرهانية انظر البرهان العقلي
العلوم العقلية: ١٢
العلوم الفلسفية البرهانية: ١٢٢، ١٢٣
العلوم النقلية: ١٢
علي بن أبي طالب: ٨٦، ١٠١، ١٠٢
عمر بن الخطاب: ٨٦، ٨٩، ١٠١
عمر بن عبد العزيز: ٩٥

غ

غراي، بول: ٢٣٨
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: ١١، ٩١، ١٠٠، ١١٥، ١١٦، ١٢٢، ١٢٤، ١٢٦ ـ ١٣٠، ١٣٢، ١٣٧، ١٣٨، ١٤١، ١٦٠، ١٦١، ١٦٥، ١٦٨
الغزو الثقافي: ١٢
غولبريث، كينيث: ١٩٧، ٢١٠، ٢١١
الغيب: ١٢١، ١٢٨، ١٥٩

ف

الفارابي: ١٠٠، ١١٩، ١٣٩، ١٤٠، ١٥٠، ١٦١، ٢١٥
الفاشية: ٢٢٨
الفتح العربي: ٨٢
فرانكلين، بنيامين: ٢٠١ ـ ٢٠٢
الفرس: ٨٢
فرنسا: ١٧٦، ١٧٩، ٢٣٦
فروخ، عمر: ١٥٦
فروبيل: ١٨٧
الفكر التربوي الاشتراكي: ١٨٨
الفكر التربوي الاغريقي: ٤١، ٥٣
الفكر التربوي العربي: ١٠، ١٢
الفكر التربوي العربي الاسلامي: ٩، ١٣، ٨٣، ٩٤، ٩٥، ١١١، ١١٢، ١١٦، ١٢٠، ١٣٣، ١٦١، ٢١٥
الفكر التربوي الغربي: ٢١٩
الفكر التربوي الماركسي: ١٨٤
الفكر التربوي الهيليني: ٧٢، ٧٤
الفكر السياسي العربي: ٨٤
الفكر الشرقي القديم: ٩٧، ٩٩
الفكر الصيني: ١٣
الفكر العربي: ١١ ـ ١٣، ٢١٦
الفكر العربي الاسلامي: ٩٧، ٩٨، ١٠٩
الفكر الفلسفي الغربي: ٤٥، ٥٨
الفكر الكنسي الغيبي: ١٩٧، ٢١٧
الفكر النقلي: ١١، ١٠٢، ١١٠، ١٢٠، ١٤٠
الفكر اليوناني: ١٣
الفلاسفة: ٢٢٤
الفلاسفة الاغريق: ٤٢، ٤٥، ٤٩
فلسطين: ٢٢٣
الفلسفة: ١٧، ٣٧، ٥٣، ٥٧، ٥٩، ٦٥، ٧١،

١٠٠، ١٢٣، ١٤٠، ١٤١، ١٥٠، ١٥٦،
١٥٩، ١٨٢
الفلسفة الاغريقية: ٤٤
الفلسفة النفعية: ١٧٨، ٢٠٢
الفلسفة الهيراكلية: ٤٨
الفلسفة اليونانية: ١٣، ٩٨
الفن: ١٨، ٣٨، ٥٦، ٧١
ڤولتير: ١٧٨، ١٩٩
فون بوهلمان، روبرت: ١٧٧
الفيثاغوريون: ٥٠
فيراري، باولو: ٢٢٩
فيرجيل: ٧٢
الفيروزابادي، محمد بن يعقوب بن محمد: ١٠٤

ق

القابسي: ١٦٠
القادر بالله (الخليفة): ١٢، ١١١
القانون الطبيعي: ٢٠، ٤٤، ٤٥
قانون النشر الأوسع للمعرفة: ٢٠٢
القرآن الكريم: ٨١-٨٣، ٨٧، ٨٨، ٩١، ٩٥،
١٠٢، ١٠٣، ١١١، ١١٣، ١١٧، ١٢٠-
١٢٢، ١٢٤، ١٣٠، ١٣١، ١٣٥، ١٣٦،
١٤٧، ١٦٨، ١٧١، ٢١٨
قَسَم ابقراط: ٥٠
القيم الهومرية: ٣٩

ك

كانت، عمانوئيل: ٢٠، ١٧٨
كاونتس، جورج: ٢٠٧، ٢٠٨
الكبت السياسي: ١١
كبت الظواهر السلوكية: ٢٦

كتب

- آداب المتعلمين: ١١٢، ١٣٨، ١٦٠
- آداب المعلمين: ١١٢، ١٢٥، ١٦٠
- إلجام العوام عن علم الكلام: ٩١
- إحدى عشرة نظرية حول فيورباخ: ٢١
- إحياء علوم الدين: ١١٥
- الارشاد والتعليم: ١٦٤
- الاعتقاد القادري: ١٢، ١٣، ٢١٦
- الامتاع والمؤانسة: ٩٩
- اميل: ١٨٦
- الانسان وأعماله: ٢٧
- أيها الولد: ١٦١
- بحث في ثروة الأمم: طبيعتها وأسبابها: ١٩٣
- البيان الشيوعي: ١٨١
- تأملات: ١٩
- التجربة والتربية: ٣١
- تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال: ١١٢، ١٢٥، ١٣٥، ١٦٠
- تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم: ١١٢، ١٦٠
- تربية المقهورين: ٢٢٩
- التربية وعلم الاجتماع: ٢٦
- التطور الاجتماعي: ١٨
- تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق: ١١٢، ٢٢٧
- الثقافة البدائية: ١٨
- الجمهورية: ٥٧، ٥٩، ١٦١، ١٧٧، ٢١٩
- حي بن يقظان: ١٠٩
- الحيوان: ١٠٧، ١٠٨
- رأس المال: ١٨١، ١٩٠، ١٩٤، ٢١٠
- الرسالة: ١٢١
- رسالة السياسة: ١٤٧، ١٤٨، ١٦٢، ١٦٧
- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحوال المعلمين والمتعلمين: ١٦٠
- رسائل اخوان الصفاء وخلان الوفاء: ١٤١، ١٤٥
- السنن: ٩٤
- العالم والمتعلم: ١٣٢
- العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر: مقدمة ابن خلدون: ١٣٠
- العرب والتربية والحضارة: دراسة في الفكر التربوي المقارن: ٩
- العقد الاجتماعي: ١٨٦، ١٩٩
- علم الاجتماع: ٢٨
- العواصم من القواسم: ١١٧
- فكرة التاريخ العام: ٢٠
- فلسفة التاريخ: ٢٠
- الفوز الأصغر: ٢٢٧

ـ القاموس المحيط: ١٠٣
ـ القانون: ١٤٧، ١٦٣، ١٦٤
ـ قانون الحرية: ١٨٥
ـ القضايا الحية في الفلسفة: ١٦
ـ القوانين: ٥٩، ٢١٩
ـ لسان العرب: ١٠٣
ـ المجتمع، تركيبه وتبدله: ١٨
ـ مقالة في أصل اللامساواة: ١٩
ـ مقالات في علم الاجتماع: ٢٥
ـ الملل والنحل: ١٠
ـ موسوعة العلوم الاجتماعية: ١٩٤
ـ نقد الاقتصاد السياسي: ١٨١
ـ يوطوبيا: ١٨٥
كريتس: ٧١
الكسائي: ٩٣، ٩٤
كعكة التقاليد: ٢٢ ـ ٢٤، ٢٩
كلباتريك، ويليام: ٢٠٩
كليفلاند: ٢٠٦
الكندي: ١٤٠، ١٤٩
كوادريفيوم: ٥٦، ٥٧
كوميونة باريس (١٨٧١): ١٧٦
كونانت: ٢٢٧
كوندورسيه: ٢٠٣
كوينتيليان: ٧٢ ـ ٧٥
كيتو: ٤٧
كيرل، آدم: ٢٤٦

ل

لندسميث: ٢٩
لوائح حقوق الانسان: ١٩٤
لوك، جون: ١٧٨، ١٩٩
الليبرالية: ٢٠٠
ليرو، بيير: ١٧٩
لينين، فلاديمير ايليتش: ١٨٨
ليوسيبوس: ٤٨
ليونتيف: ٢٤٥

م

المأمون (الخليفة): ١٢، ٩١، ٩٧، ١٠٠، ١١٠، ٢١٥، ٢١٦
الماتريدية: ١٠٤
ماركس، كارل: ٢١، ١٧٦، ١٨١ ـ ١٨٤، ١٨٧، ١٨٨، ١٩٠
الماركسية: ١٧٩، ١٨١، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٧
الماركسيون: ١٧٩ ـ ١٨١
ماركوز، هربرت: ٢٢٢
مانهايم، كارل: ٢٦، ٢٧
الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد: ٨٨
المتاحف: ٢٣٦، ٢٣٧
المجتمع الاغريقي: ٣٧، ٣٨
المجتمع الأممي: ٢١
المجتمع الايراني: ٨٣
المجتمع الرأسمالي: ٢٠٤، ٢١٠
المجتمع العباسي: ٢٢٣
المجتمع العربي: ١٠، ٨٣، ٨٤
المجتمع العربي الاسلامي: ٨٨، ٨٩، ٩١، ٩٢، ١١٠، ٢١٦
المجتمع الهيليني: ٤١، ٥٠، ٦٣
المجتمعات المتخلفة: ٢٢، ٣٠
المحارب الاغريقي: ٣٨، ٣٩، ٥١
محمد رسول الله: ٨٢، ٨٥، ٨٧، ١٢٩، ١٣٤، ١٣٧، ١٣٩، ١٦٣، ١٦٨
محمود، زكي نجيب: ٢٢٠
مدرسة ايسوقراط: ٦١
المدرسة النظامية: ٩٥، ١٦٩ ـ ١٧١
المدن الاسلامية: ٩٢
المذهب الذرائعي: ١١٠، ١٢٠، ١٥٠
مركز الاحصاءات الفدرالي: ٢٣٩
مركز الدراسات الفلسفية والسياسة العامة: ٢٤٤
مروان بن الحكم: ٨٧
المساواة: ١٣٤، ١٧٦، ١٩٩، ٢٠٢
مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد: ٨١، ١١٢، ١١٧، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٨، ٢٢٧
مشروع مارشال: ٢٤٥
المصريون القدماء: ٤٢، ٤٤، ٤٥
مصطفى، شاكر: ٢٢١
معاهد الفنون الجميلة العليا: ٢٣٨
معاوية بن أبي سفيان: ٩٣، ٩٦، ٩٨
المعتزلة: ١٠٤

المعتصم بالله: ٢٢٤، ٢٢٥
المعتقدات: ١٨، ١٤٢
المعري، أبو العلاء: ٢٢٦
معهد طوكيو للتكنولوجيا: ٢٤٠
المفكرون الاغريق: ٤٣، ٤٥، ٤٨
مفهوم الأريت: ٣٩، ٤١، ٥١
المقتدر بالله: ٩٠
المقولات التربوية عند الاغريق: ٤٠
مكارثي، باتريك: ٢٤٤
مكارنكو، انطوان: ٣٠
مكتبة الاسكندرية: ٦٣
ملاك الأرض: ٢٠٥
ملكشاه: ١٦٩
الملكية الخاصة: ١٧٦، ١٩٠، ١٩١، ١٩٦، ٢١٧
الملكية الزراعية الكبيرة: ٨٩
الملكية الفردية انظر الملكية الخاصة
المنافسة السياسية: ٢٢
المنطق الجدلي انظر الديالكتيك
المنطق العلمي: ٩، ١١، ١٠٨، ١٠٩
المنطق الغيبي: ٩
منهج البيان: ١٢٠، ١٢٨
المنهج العلمي انظر المنطق العلمي
المنهج المدرسي: ٢٢٥، ٢٣٢
مؤتمر التربية البوليتكنيكية لعموم روسيا (١: ١٩٣١): ١٨٨
المؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للتربية (١٩٠٤): ٢٠٧
مور، توماس: ١٨٥
الموروث الثقافي: ١٢
مونتسكيو: ١٧٨
ميردال، غورنار: ٢٤٤، ٢٤٦، ٢٤٧
ميغاترندز ٢٠٠٠: ٢٣٦

ن

النشوء والارتقاء: ٢٢٧
النظام الدولي الجديد: ٢٢٩
النظام العقلي: ٢٥
نظام القيم: ٢٤٣
نظام المجتمع الصيني: ٣٨
النظرية التربوية الاسلامية: ١٢٨
نظرية التطور: ٢٢٦
نظرية توازن القوى: ٤٦
النظرية الذرية: ٤٢
النظرية السياسية الأساسية: ٨٧
نظرية العهد: ٨٧، ٨٩
نظرية فائض القيمة: ١٧٩، ١٨١، ١٨٣
نظرية المتضادات: ٤٦
النظم الجمعية انظر النظم الكلية
النظم الحضارية الكبرى: ٩
النظم الكلية: ٢٢٩
النقابات: ١٧٨، ١٩٦
النقليون: ١١، ١٢، ١٠٢، ١١٠، ١٢٠ - ١٢٦، ١٢٨، ١٣٠، ١٣١، ١٣٣، ١٣٧ - ١٣٩، ١٤١، ١٤٩، ١٥٩
نكر، جاك: ١٧٩
نمكوف: ٢٨
النمو الحضاري: ٢٤، ٢٥
النمو الديناميي: ٢٤
نيسبيت، جون: ٢٣٦
نيوكومب، ت. م.: ٢٨
نيويورك: ١٩٥

هـ

هارتلي، ديفيد: ١٩٩
الهاشمي، محمد: ١٥٦
هانس، نيكولاس: ٢٠٥
الهرم الاجتماعي: ٣٨
الهندسة: ٤٢، ٤٣، ٤٥
الهندسة البيولوجية: ٢٤٠
هندسة الجينات: ٢٤١، ٢٤٣
الهنود:
ـ النظام الفكري: ١٠
هوبز، توماس: ١٧٨
هوراس: ٧٢
هولاكو: ١٧١، ٢٢٢، ٢٢٣
هوميروس: ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٢ - ٤٤، ٥١، ٥٢، ٦٨
الهيثمي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن علي بن حجر: ١١٢، ١٢٥، ١٣١، ١٣٤، ١٣٦، ١٣٧، ١٦٠

هيراكليتوس: ٤٨، ٥٠
هيرسكوفيتس، ملفيل جان: ٢٧
هيسيود: ٤٠، ٤٣، ٥٣
هيغل، فريدريش: ٢٠، ٢١، ١٨١، ١٩٨
هيلي، مارغريت: ٢٠٧
الهيلينية: ١٣، ٣٧، ٤٠، ٩٧، ٩٩
الهيمنة الاجتماعية: ٢٥، ٢٦

و

واشنطن: ٢٣٦
وايتهد، الفريد: ٤٥، ٥٨، ١٧٥
وجهة النظر الفرويدية: ٢٨
الوجود: ٤٦ ـ ٤٨، ٥٣، ٩٣، ١٠٥، ١٤٣
وسائل الانتاج: ١٧٧، ١٩٠ ـ ١٩٢
الوضع الاجتماعي: ٣١، ٢٢٩، ٢٣١
الولايات المتحدة الأمريكية: ٣٠، ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٣، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢١١، ٢٣٨، ٢٤٢، ٢٤٤، ٢٤٥
ويبر، ماكس: ٢٥، ٢٦، ١٧٧
وينستانلي، جيرارد: ١٨٥

ي

اليابان: ٢٣٩
اليد العاملة: ٢١٩، ٢٤٤
يزيد بن معاوية: ٨٨
يوليك، روبرت: ١٩٨، ٢٠٠
اليونان: ٣٦، ٧٢، ٩٨

د. محمد جواد رضا

■ مربٍّ عربي من العراق.
■ عملَ أستاذاً جامعياً في كلٍّ من: جامعة بغداد، جامعة أم القرى (بمكّة المكرّمة)، جامعة الكويت.
■ اختير عميداً لكلية الآداب والتربية في جامعة الكويت ١٩٧٥ ـ ١٩٧٧.
■ اختير مستشاراً علمياً للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، منذ انشائها عام ١٩٨١.
■ متفرّغ ـ حالياً ـ للبحث العلمي والكتابة.
■ من مؤلفاته المنشورة:
ـ أزمات الحقيقة والحرية (في التربية العربية المعاصرة) ١٩٨٧.
ـ معركة الاختلاط في جامعة الكويت (دراسة في الفكر الاجتماعي الكويتي) ١٩٨٣.
ـ الإصلاح الجامعي في الخليج العربي ١٩٨٤.
ـ فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل (دراسة ميدانية).
ـ أئمة الفكر التربوي الإسلامي ١٩٨٩.
ـ السياسات التعليمية لدول الخليج العربية ١٩٩٠.
ـ صراع الدولة والقبيلة في الخليج العربي ـ أزمات التنمية وتنمية الأزمات (مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢).

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون
ص. ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان
تلفون: ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٦٩١٦٤
برقياً: «مرعربي»
تلكس: ٢٣١١٤ مارابي. فاكسيميلي :ـ ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١) ٤٧٨١٣٠٣ (٢١٢ ـ ١)

الثمن: ٧,٥٠ دولارات
او ما يعادلها